

AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E A LEGISLAÇÃO

A realidade portuguesa e a legislação em vigor para os alunos do 1º CEB com NEE, no âmbito da disciplina de Inglês

ANA RAQUEL COSTA MARQUES

**Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1º
ciclo do Ensino Básico**

Julho de 2017

VERSÃO DEFINITIVA

Provas para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1º ciclo do Ensino Básico

AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E A LEGISLAÇÃO

A realidade portuguesa e a legislação em vigor para os alunos do 1º CEB com NEE, no âmbito da disciplina de Inglês

Autora: Ana Raquel Costa Marques

Orientador: Professor Doutor José Reis Jorge

Co- Orientadora: Mestre Ana Rita Gonçalves Casimiro

Julho de 2017

Agradecimentos

Gostaria de deixar aqui expresso o meu reconhecimento a todos aqueles, que de uma forma ou de outra, tornaram possível a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar aos meus orientadores pela disponibilidade e compreensão manifestadas.

Às professoras de Inglês do 1º ciclo por terem dedicado um pouco do seu tempo ao preencherem os questionários tornando este estudo possível.

Ao Leandro, principalmente pela compreensão da minha indisponibilidade e ausência.

À minha família e amigos que sempre estiveram presentes para me ouvir, sobretudo quando a motivação parecia começar a faltar.

Resumo

Este estudo enquadra-se numa perspetiva dos alunos com Necessidades Educativas Especiais do 3º e 4º ano, no âmbito da disciplina de Inglês, que se tornou obrigatória há 2 anos e visa compreender de que forma a legislação atual desta problemática é aplicada em diferentes instituições públicas de 1º ciclo.

Neste sentido, adotei como principal objetivo compreender a postura destas instituições e dos professores de Inglês do 1º ciclo para com os alunos com Necessidades Educativas Especiais, tendo como suporte o Decreto-Lei nº 3/2008.

É notório que continua a existir a necessidade de um maior empenho por parte de todos os agentes educativos, de forma a proporcionar a estes alunos um melhor percurso de aprendizagem.

Palavras-chave

Necessidades Educativas Especiais, legislação, aprendizagem, inclusão, professores, Inglês, ação educativa.

Abstract

This study is framed in the perspective of the Special Educational Needs' students in years 3 and 4, within the English subject which became compulsory 2 years ago and seeks to understand how the current legislation of this problematic is applied in different primary schools.

In this sense, the main objective is to comprehend schools and English primary teachers' attitudes towards the students with Special Educational Needs, backed up by the Decree-Law 3/2008.

It is visible that there is still a need of a higher effort from the educational agents, in order to provide these students with a better learning path.

Keywords

Special Educational Needs, legislation, learning, inclusion, teachers, English, educational action.

Índice geral

Agradecimentos.....	III
Resumo & Palavras- chave.....	IV
Abstract & keywords.....	V
Índice geral.....	VI, VII
Índice de figuras.....	VIII
Índice de tabelas.....	VIII
Introdução	1
Capítulo I - Enquadramento teórico	3
1.Breve história da Educação Especial	3
1.1 Em Portugal	6
2. Enquadramento Legal.....	8
2.1 Análise do Decreto-Lei nº. 3/2008, de 7 de Janeiro	8
2.2 Análise do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto	17
Capítulo II - Construção do modelo de análise.....	20
1. Questões.....	20
Capítulo III – Metodologia	21
1. Seleção da Amostra	21
2. Instrumento de recolha de dados	22
3.Estrutura do questionário	22
4. Tratamento dos dados.....	22
Capítulo IV - Apresentação e análise dos dados/resultados.....	23
Cap. V – Discussão dos resultados.....	36
Capítulo VI - Conclusões Finais	40
Bibliografia.....	43
Anexos	45
Anexo 1:.....	46
E-mail de apresentação enviado às escolas	46-47
Anexo 2: Questionário.....	48-54
Anexo 3: Decreto-Lei n.º 319/91	55-60
Anexo 4: Decreto-Lei n.º 3/2008.....	61-71

Índice de figuras

Figura 1	23
Figura 2	24
Figura 3	25
Figura 4	26
Figura 5	27
Figura 6	28
Figura 7	31
Figura 8	31
Figura 9	32
Figura 10	33
Figura 11	34
Figura 12	36

Índice de tabelas

Tabela 1	24
Tabela 2	26
Tabela 3	27
Tabela 4	28
Tabela 5	29
Tabela 6	30
Tabela 7	33
Tabela 8	34
Tabela 9	35

Introdução

A evolução e mudança que caracterizam a sociedade onde nos encontramos inseridos refletem-se amplamente numa ação educativa que sofre constantes modificações, às quais esta é forçada a adaptar-se atempadamente. Contudo, o seu primeiro objetivo continua a ser, permitir que as crianças adquiram um desenvolvimento global visando a sua autonomia como indivíduos, independentemente das características de cada um. Face a este conjunto de diversas características, levanta-se a questão do paradigma da inclusão, que tem subjacentes conceitos como a igualdade de oportunidades e o direito à diferença; não esquecendo que a natureza classificadora e separadora das sociedades, seja a principal causa de segregação.

Todos os alunos, durante o seu percurso escolar, vivenciam momentos em que é necessário recorrer a recursos e apoios especiais que lhes permitam ultrapassar dificuldades e que lhes possibilitam alcançar um progresso significativo. Ser diferente não significa ser incapaz, pois não existem “casos”, existem pessoas que embora com problemas específicos, são indivíduos com personalidade própria.

Há que passar de um ensino massificado para um ensino preocupado em atender a algumas especificidades, um ensino que tratando cada um de forma diferente, de acordo com as suas necessidades e características próprias, dê a todos iguais oportunidades de aprendizagem. (Barbosa & Pinto, 1997, p. 25)

Observo que em Portugal, assim como noutros países, ainda hoje, o ensino pouco contribui para a promoção da igualdade de oportunidades, pois este é seletivo, dirigindo-se maioritariamente ao aluno mediano. No entanto, como referem os autores Bautista (1991) e Costa (2006), tenta-se caminhar para uma escola diferente, uma escola inclusiva. Existem leis que visam adaptar a prática educativa a responder à variedade de dificuldades de cada aluno. No entanto, para que esta adaptação seja uma realidade, é importante que todos os agentes educativos entendam que têm de fornecer um projeto individualizado e flexível que vá de encontro às capacidades de cada um dos alunos na sua aprendizagem de todos os dias para que eles consigam adquirir o conhecimento que lhes queremos transmitir.

Este trabalho de investigação corresponde ao relatório final de Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico e visa compreender de que modo as instituições públicas de 1º ciclo implementam a legislação em vigor das Necessidades Educativas Especiais (NEE), no âmbito da disciplina de Inglês.

A língua inglesa tornou-se curricular a partir do 3º ano letivo do 1º ciclo, no ano letivo 2015/2016, seguindo as normativas do Decreto-Lei (DL) n.º 176/2014. Como professora desta disciplina no 1º ciclo, tenho experienciado diferentes realidades na aplicação da legislação em vigor das NEE. Em algumas instituições observo que respeitam e aplicam devidamente esta legislação, uma vez que os membros competentes da equipa educativa mantêm-me informada de assuntos relacionados com os meus alunos com NEE e em outras instituições onde leciono é visível a falta de implementação destas mesmas medidas educativas. Por verificar estas lacunas que correspondem à ausência de apoios e equipamentos para com estes alunos, achei pertinente, sentido quase como uma obrigação, dedicar a minha atenção a uma problemática que encontro na realidade do meu quotidiano.

O presente estudo é orientado pela seguinte questão de partida: Qual a realidade da legislação ao nível dos apoios e equipamentos para alunos do 1º ciclo com NEE, no âmbito da disciplina de Inglês?

Este trabalho está organizado em diferentes partes, começando com a Introdução, onde é feita uma abordagem geral do tema; seguida pelo Capítulo I, que se refere ao enquadramento legal e teórico, onde se encontra uma pesquisa na área da legislação, assim como o aprofundamento de alguns paradigmas pertinentes ao estudo. O Capítulo II é constituído pelo modelo de análise, onde reporto as subquestões deste estudo e também as suas hipóteses e variáveis. O Capítulo III, refere a metodologia utilizada na recolha dos dados necessários ao estudo para posteriormente serem confrontados com a teoria e a legislação em vigor. No Capítulo IV apresento a análise e tratamento dos dados recolhidos através do questionário. No capítulo V, a teoria e legislação em vigor anteriormente referidas, são confrontadas com os dados recolhidos no questionário. Por último, no capítulo VI são apresentadas as conclusões finais do estudo realizado.

Capítulo I - Enquadramento teórico

1. Breve história da Educação Especial

“A educação é o reflexo da filosofia e política de qualquer sociedade. Todas as crianças devem ter a oportunidade de aprender, sejam elas inteligentes, lentas, surdas, retardadas, cegas, deficientes físicas, delinquentes, portadores de distúrbios emocionais, ou limitadas apenas na sua capacidade de aprendizagem.” (Kirk & Gallagher, 1987, p. 18)

Espelhando a evolução das mentalidades e atitudes da sociedade face à presença de indivíduos com deficiências, as questões relacionadas com a educação para crianças “deficientes”, são tratadas ao nível do seu enquadramento legal, no final do século XVIII, início do século XIX. Verifica-se que tais atitudes sempre estiveram interligadas aos fatores económicos, sociais e culturais de cada época. Contudo, ao longo do tempo vão acontecendo mudanças para com os indivíduos com deficiências e por este motivo é pertinente fazer uma visão geral desta evolução e da forma como a mesma se tem processado ao longo do tempo e da história.

Segundo Ainscow & Ferreira (2003), esta abordagem histórica, em relação à Educação Especial, divide-se em três épocas.

Tendo início numa primeira época, que pode ser considerada como a pré-história da educação especial, que se caracteriza pela ignorância e rejeição do indivíduo deficiente. Partindo do princípio, de que nas sociedades antigas era normal o infanticídio quando se verificavam anormalidades nas crianças. Durante a Idade Média a Igreja condenou o infanticídio, mas por outro lado, é notório que concordava com a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as deficiências observadas nas crianças. Considerava-as assim possuídas pelo demónio ou por outros espíritos maléficos e submetia-as a práticas de exorcismo. Foi apenas nos séculos XVII e XVIII que os deficientes mentais começaram a ser internados e asilados em orfanatos, manicómios, prisões e outros tipos de instituições, onde permaneciam indiscriminadamente com delinquentes, pessoas mais velhas e outras bastante pobres.

Destaca-se uma segunda época nos finais do século XVIII, princípios do século XIX, considerada uma época assistencial, onde sucessivamente apareceram preocupações educativas em instituições especializadas para pessoas com deficiências.

No entanto, a sociedade começa a tomar consciência da necessidade de prestar um apoio especializado a estas pessoas, embora a princípio, esse apoio se mostrasse mais assistencial do que educativo e é neste momento que se pode considerar ter surgido a Educação Especial.

Apesar de este despertar, imperava mesmo assim a discriminação para com estes indivíduos. Emergia a ideia de ser preciso proteger a pessoa “normal” da “não normal”, sendo o indivíduo deficiente considerado um perigo para a sociedade, ou a ideia inversa. Considerava-se que era preciso proteger o deficiente da sociedade pois esta poderia causar-lhe danos. Neste sentido, as instituições abriram fora das povoações, para que pudessem usufruir de uma educação à parte com o argumento de que o campo lhes proporcionava uma vida mais alegre e saudável.

Só no século XX, é que se verifica uma aceitação e integração das pessoas deficientes, tanto quanto possível na sociedade, que se prolonga até à época atual, onde o conceito de deficiência se desenvolve perspectivado em função de uma sociedade, que ideologicamente se afirma sendo inclusiva. Assim o século XX veio impor obrigatoriedade e expansão da escolarização básica, detetando-se, que um grande número de alunos, principalmente aqueles que apresentavam algum género de deficiência mantinha dificuldade em seguir o ritmo de aprendizagem da turma e consequentemente um rendimento igual ao das restantes crianças da sua idade. Neste momento nasce uma nova pedagogia, uma educação especial institucionalizada. As escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em função de diferentes etiologias, tais como, cegos, deficientes mentais, surdos, pessoas com paralisia cerebral, dificuldades de aprendizagem e entre outros. Estes centros especiais e especializados, separados dos regulares, com os seus programas, técnicas e especialistas próprios, constituíram um subsistema de Educação Especial diferenciado dentro do sistema educativo geral.

É no decorrer da década de 70, que surgem leis nos Estados Unidos e Reino Unido sobre a integração de crianças com deficiência. Foi acelerado o movimento de integração, que retratava um esforço no sentido de dar à criança serviços especiais num ambiente restrito. Esta Integração veio visar a colocação da criança com os colegas ditos “normais”, onde esta teria serviços especiais enquanto matriculada nas aulas regulares e onde interagiria o maior número de vezes possível com os seus colegas. Este foi um período decisivo, segundo Kirk e Gallagher (1987), pois a partir deste momento verificaram-se verdadeiras tentativas de Inclusão; Inclusão essa que significa iniciar as crianças, desde cedo numa educação que requer conhecimento, segurança e vontade, que infelizmente muitos receiam não possuir. Por outro lado, a integração de crianças com NEE, nesta perspetiva de abertura à diferença, exigia e continua ainda hoje a exigir, que se encontrem formas flexíveis, diversificadas e adequadas de organização do processo educativo e de relação pedagógica.

É ainda na década de 70 que existe um impulso da valorização da escola integradora, essencialmente por autores nórdicos, mas que felizmente se estendeu por quase todos os países da Europa, e, teve como princípio de que a escolarização dos alunos deficientes é antes de mais um direito.

Na atualidade, afirma-se que os desafios à Educação são imensos e que os valores e a cultura estão de certa forma em constante transformação. É importante não preparar a escola para “massas”, mas sim para uma população heterogénea, onde cada indivíduo é diferente do outro.

Como refere Kirk e Gallagher (1987), a legislação colocada em prática deve ir de encontro a estes desafios. A legislação inovadora ao nível dos princípios será ineficaz se não for acompanhada de respostas aos desafios pedagógicos que a situação impõe. É importante que os professores deem relevância a cada criança individualmente, pois cada um é diferente do outro e são estas diferenças entre eles que também beneficiam para o progresso de todos como indivíduos na sociedade. Hoje em dia, os benefícios da inclusão ainda são apreciados por muitos, pois a escola ainda não é fraterna e integradora, mas infelizmente, continua a haver dificuldades em acolher e valorizar a diferença.

Segundo a Unesco (2004), é importante que todos os agentes educativos compreendam que a inclusão não significa colocar as crianças num local, mas antes integrá-las de forma a sentirem-se parte de um todo.

1.1 Em Portugal

No caso específico de Portugal, como refere Lima-Rodrigues (2007), o desenvolvimento das estruturas organizacionais para indivíduos com deficiências, seguiu fases equivalentes às verificadas nos outros países, embora com algum atraso.

Em 1871 foi criada uma casa para crianças designadas por delinquentes em Lisboa. Em 1890 fundou-se o Instituto de surdos de Benfica, adotando um sistema de ensino ajustado às necessidades dos alunos surdos, débeis mentais e com deficiência na fala.

Observa-se um longo período sem qualquer inovação e é ao fim de 24 anos, em 1914 que se cria o Instituto médico pedagógico da casa Pia de Lisboa com cariz asilar. Tratava doenças do foro psiquiátrico dando origem ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira que apoiava crianças deficientes e formação de pessoal docente e auxiliar para deficientes da fala e “anormais” educáveis.

Só na década de 30, se começa a aceitar que “anormais” e “improdutivos” tivessem direito a ser tratados e educados. Contudo, a ideia de que a sociedade tinha o direito de se defender deles continuava a imperar e nesse sentido achava-se que os tínhamos de retirar dos meios onde se poderiam tornar perigosos.

Nos anos 40 o tratamento físico, mental e social do deficiente ganha alguma importância e assim, aparece um novo modelo com intervenção psicoterapêutica, que defende o direito à educação especializada e à reabilitação, onde professores e técnicos especializados garantem a especificidade da intervenção. Mesmo assim, nos anos 50 ainda se sente o perigo nas classificações, devido ao peso que o rótulo da sua deficiência contém, pois estas distanciam-nos dos “normais”. Estudos internacionais mostram, como refere Bruner (1960), que as dificuldades de aprendizagem na escola devem-se tanto ao nível social e cultural, como aos aspetos endógenos ao aluno, o que significa que o meio e o espaço envolvente e estímulos são fatores que influenciam e determinam o seu desenvolvimento. Posteriormente surge também uma rejeição de associações de pais de alunos deficientes em colocá-los em estruturas segregadas.

Já na década de 60 assiste-se à criação de Centros de Educação Especial nas várias capitais de distrito do país e à mobilização e organização dos pais para a criação de instituições sociais.

É nos anos 70 que as leis criadas pelos Estados Unidos e Reino Unido, mencionadas no ponto anterior vêm acelerar o movimento de integração. Neste sentido, assiste-se à generalização do conceito de normalização para toda a Europa e América do Norte, distribuição de papéis e funções para todos os professores e todos os intervenientes educativos. O conceito de educação agrega-se aos princípios de integração, normalização e participação, tendo como objetivo a igualdade de acesso a todas as crianças dentro de uma educação para todos.

No entanto, só no ano de 1986, é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em Portugal, que menciona que a criança deve ser tratada em pé de igualdade e de imparcialidade na educação. Com a publicação desta lei o estado assumiu finalmente a responsabilidade pela educação especial. Contudo, após 10 anos (1990), através do Decreto de Lei número 35/90 de 25 de Janeiro, a escolaridade obrigatória passou a abranger todas as crianças, incluindo as crianças deficientes.

Desde os anos 90 até à atualidade, eleva-se a tendência para políticas de educação inclusiva, ou seja, direito das crianças com NEE serem vistas com características próprias e com diferentes ritmos de aprendizagem e atendimentos diferenciados. Apesar de em Portugal estas tendências estarem presentes na LBSE, compreende-se que só com o DL numero 319/91 de 23 de Agosto foi consagrado a afirmação dos direitos que o país teria de garantir à população escolar com NEE. Consequentemente, deu-se um incentivo para a mudança da escola e comunidade escolar, para que este fosse um espaço de comunicação e aprendizagem, onde as diferenças fossem aceites. Felizmente esta evolução continuou e em 1994, Portugal assina a Declaração de Salamanca que promove o movimento global da educação inclusiva, mencionando que todos os alunos devem aprender juntos independentemente das suas diferenças. A Declaração de Salamanca foi uma conferência do governo espanhol com a Unesco onde mais de trezentos participantes de 92 governos e 25 organizações internacionais assinam uma declaração de princípios subscrita por Portugal.

Posteriormente, o DL nº 6/2001 de 18 de Janeiro veio complementar a legislação anterior aprovando a reorganização curricular do ensino básico e veio também prever a regulamentação das medidas especiais de educação, dirigidas a alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Por último, mas não menos relevante, o DL nº 3/2008 de 7 de Janeiro, que se encontra em vigor, veio definir o que parecia faltar, apoios especializados que devem ser prestados na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores, público, privado e cooperativo. Este DL visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas de carácter permanente, ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Com esta legislação existe o dever, da parte de todos os docentes, de adequarem a sua prática às necessidades destes alunos; permitindo assim que os mesmos ultrapassem as suas dificuldades, com o objetivo de adquirirem os conhecimentos que a educação lhes possibilita adquirir.

2. Enquadramento Legal

2.1 Análise do Decreto-Lei nº. 3/2008, de 7 de Janeiro

O Decreto de Lei 3/2008 publicado no dia 7 de Janeiro de 2008, Pelo Ministério da Educação, define o âmbito da Educação Especial, assim como o processo de referenciação, avaliação e a tipologia dos alunos a beneficiar de EE, na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Define os apoios especializados a prestar na educação, visando a criação de condições que permitam dar respostas adequadas aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. A presente Lei faz referências à inclusão de todos os alunos, à diversidade, à flexibilidade e adequabilidade das respostas educativas. Refere ainda a possibilidade da criação de projetos de transição da escola para a vida profissional. Estabelece o princípio da participação dos pais e o direito dos mesmos acederem a toda a informação produzida sobre os seus filhos. Permite

avancar com respostas adequadas aos alunos quando os pais não exercerem o seu direito/dever de participação. Explicita a obrigatoriedade da elaboração de um Programa Educativo Individual (PEI) para os alunos com NEE permanentes. Menciona que o PEI deve refletir as necessidades do aluno a partir de avaliações em contexto (sala de aula) e de outras informações disponibilizadas por outros agentes intervenientes.

Grupo Alvo:

Destinado a crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente (NEECP). A Educação Especial visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida; decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

Artigo 1º - Objetivos:

- Inclusão Educativa e Social
- Acesso e Sucesso Educativo
- Autonomia
- Estabilidade Emocional
- Promoção de Igualdade de Oportunidades
- Preparação para Prosseguimento de Estudos/Preparação para Vida Profissional
- Transição da Escola para o Emprego

Artigo 2º - Princípios:

Ponto 1: Igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

Ponto 2: Não pode haver rejeição de Matrícula com base na incapacidade ou nas NEE nos agrupamentos, instituições particular com paralelismo, escolas profissionais financiadas direta ou indiretamente pelo Ministério da Educação.

Ponto 3: Prioridade na matrícula e direito de frequência em igualdade.

Ponto 4: Direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

Artigo 3º - Papel dos pais/ Encarregados de Educação:

Define os direitos e deveres dos pais/encarregados de educação no exercício do poder paternal, nos aspetos relativos à implementação da educação especial junto dos seus educandos e introduz os procedimentos a ter no caso em que estes não exerçam o seu direito de participação neste domínio.

Artigo 4º - Organização das Escolas

Refere a necessidade das escolas incluírem nos seus projetos educativos as adequações, relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias à resposta educativa dos alunos que beneficiem de educação especial. Estabelece a criação de uma rede de escolas de referência e ensino bilingue para alunos surdos e para a educação de alunos cegos ou com baixa visão. Define a possibilidade de os agrupamentos de escolas desenvolverem respostas específicas diferenciadas através da criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita.

Artigos 5º, 6º e 7º - Processos de referência e avaliação

1. Processo de referência:

A referência consiste na comunicação/formalização, através de um *Relatório de Referência*, aos órgãos de gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área de residência de situações que possam indiciar a existência de necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2. A Avaliação:

Atribui ao departamento de educação especial das escolas e aos serviços de psicologia e orientação a responsabilidade da elaboração de um *Relatório Técnico-Pedagógico* relativo às situações referenciadas.

2.1 A avaliação tem como objetivo recolher e analisar a informação disponível e decidir sobre a necessidade de uma avaliação especializada por referência à CIF que vai permitir verificar:

- As razões das NEE do aluno;
- Tipologia das NEE;
- Dar orientações para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) e identificar os recursos e apoios adicionais a disponibilizar.

2.2 O Departamento de Educação Especial determina as medidas e apoios:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequação do processo ensino-aprendizagem;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequações no processo de matrícula;
- Adequações no processo de avaliação;
- Currículo específico individual;
- Tecnologias de apoio.

Artigos 8º, 9º, 10º, 11º, 12º e 13º - Programa Educativo Individual (PEI)

O PEI é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo, docente de educação especial, encarregado de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços contactados para a elaboração do *Relatório Técnico – Pedagógico*. Posteriormente, é submetido à aprovação do Conselho Pedagógico e homologado pelo Conselho Executivo. A elaboração do PEI deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referenciação das crianças. O PEI deve ser revisto a qualquer momento e,

obrigatoriamente, no final de cada nível de educação ou ensino. A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

Conteúdo do PEI:

1. Identificação da criança
2. Resumo escolar e antecedentes relevantes
3. Caracterização dos indicadores de funcionalidade e nível de aquisições e dificuldade da criança
4. Fatores ambientais facilitadores ou barreiras à aprendizagem
5. Medidas educativas a implementar
6. Conteúdos; objetivos gerais e específicos; estratégias; recursos humanos e materiais
7. Nível de participação nas atividades educativas da escola
8. Distribuição horária das diferentes atividades previstas
9. Técnicos responsáveis
10. Processo de Avaliação da implementação do PEI
12. Data, assinatura dos intervenientes na sua elaboração e autorização expressa do Encarregado de Educação.

Artigo 14º – Plano Individual Transição (PIT)

Preparação para a transição da vida pós-escolar

Sempre que o aluno apresente NEE de carácter permanente que o impeçam de adquirir as competências do currículo comum, complementa-se o PEI com o PIT. Destina-se a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para um exercício de uma atividade profissional. O PIT inicia-se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória. Deve promover a capacitação e aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária. É elaborada pela

equipa responsável pelo PEI, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais, nomeadamente, da segurança social, serviços de emprego e de formação profissional.

Artigo 15º - Certificação da Escolaridade

1. Instrumentos adequados às necessidades dos alunos de acordo com o PEI
2. Identificar adequações do processo ensino-aprendizagem aplicadas
3. Normas e formulários idênticos legalmente fixados para o restante sistema de ensino

Artigos 16º ao 22º - Medidas e Resposta Educativas à Adequação do Processo Ensino e de Aprendizagem

1. Apoio Pedagógico Personalizado (Artigo 17º):

- Reforço das estratégias utilizadas na turma, na organização, espaço e atividades
- Reforço das competências de aprendizagem
- Antecipação e reforço das aprendizagens e conteúdos a lecionar na turma
- Reforço das competências específicas

2. Adequações Curriculares Individuais (Artigo 18º):

Adaptar o Currículo *mas*:

- Manter como padrão o Currículo Comum
- Não comprometer competências terminais de ciclo
- Não comprometer competências essenciais da disciplina

Poderá ter:

- Introdução de Áreas Curriculares Específicas (Braille, etc.)
- Introdução de objetivos intermédios em função de:
 - ✓ Características de aprendizagem
 - ✓ Dificuldades específicas do aluno
 - ✓ Objetivos/competências terminais de ciclo

3. Adequações no Processo de Matrícula (Artigo 19º):

- Os alunos com NEE de carácter permanente têm prioridade na matrícula, podendo frequentar a escola independentemente da sua área de residência
- Um ano de adiamento da matrícula no 1º ano de escolaridade obrigatória, por um ano (não renovável)
- Podem, no 2º e 3º ciclos, matricular-se por disciplina

4. Adequações Processo Avaliação (Artigo 20º):

Os alunos com PEI podem beneficiar de adequações:

- Do tipo de provas (alteração)
- Dos instrumentos de avaliação e certificação no que respeita às formas e meios de comunicação, à periodicidade e ao local

Os alunos com Currículo Específico Individual não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação do regime educativo comum.

5. Currículo Específico Individual (Artigo 21º):

- Pressupõe alterações significativas no currículo comum
- Substitui as competências definidas para cada nível de Ensino
- Introduce, substitui e/elimina objetivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou jovem
- Inclui conteúdos relativos à autonomia pessoal e social
- Prioriza o desenvolvimento de atividades, de cariz funcional, centradas no contexto de vida do aluno, à comunicação e à organização do processo de vida pós escolar
- É orientado e assegurado pelo departamento de Educação Especial

6. Tecnologias de Apoio (Artigo 22º):

- Dispositivos facilitadores para melhorar a funcionalidade e reduzir incapacidade

- Permitir o desempenho de atividades de participação na aprendizagem e vida profissional e social

Artigos 23º ao 26º - Modalidades de Educação

- Educação Bilingue de Alunos Surdos (Artigo 23º)
- Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão (Artigo 24º)
- Unidades Autismo (Artigo 25º)
- Unidades Multideficiência e Surdo cegueira (Artigo 26º)

Artigo 27º - Intervenção precoce na Infância

São criados agrupamentos de escolas de referência para colocação de docentes.

Objetivos:

- Assegurar articulação de serviços com a Segurança Social e a Saúde
- Reforçar equipas técnicas que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância financiadas pela Segurança Social
- Assegurar a prestação de serviços de intervenção precoce na infância

Artigo 28º - Serviço Docente

Compete ao professor de Educação Especial:

- O reforço e desenvolvimento de competências específicas: (presente no ponto nº 1 do Artigo 17º)
- Lecionar as Áreas Curriculares Específicas (presentes no ponto nº 2 do Artigo 18º):
 - ✓ Braille
 - ✓ Orientação e Mobilidade
 - ✓ Treino de Visão
 - ✓ Atividade motora Adaptada
 - ✓ Outro apoio especializado específico

- Para crianças surdas, a competência em LGP dos docentes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda, Associação Portuguesa de Surdos (presente no ponto nº3 do Artigo 18)
- Currículo Específico Individual (presente no ponto nº 3 do Artigo 21º):
 - ✓ APS
 - ✓ Funcional
 - ✓ Comunicação
 - ✓ Vida pós-escolar (PIT)
- Materiais Didáticos Adaptados e Tecnologias de Apoio (presente no ponto nº5 do Artigo 28º)

Artigo 30º - Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, dispondo-se aos seguintes fins:

- Referenciação e avaliação das crianças com NEECP;
- Realização de atividades de enriquecimento curricular;
- Realização de respostas educativas de EE, entre outras, Braille, treino visual, orientação, mobilidade e terapias;
- Desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer as NEE das crianças;
- Desenvolvimento de ação de apoio à família;
- Transição para a vida pós-escolar;
- Integração em programas de formação profissional;
- Preparação para a integração em centros de emprego;
- Preparação para a integração em centros de atividade ocupacionais;
- Outras ações que se mostrem necessárias para o desenvolvimento da EE, previstas no ponto nº1 do artigo 29º.

Artigo 31º - Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento no disposto no artigo 2º implica:

- Nos estabelecimentos da rede pública, o início de procedimento disciplinar;
- Nas escolas de ensino privado e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do cofinanciamento.

Artigo 32º - Norma Revogatória

É revogado o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto.

2.2 Análise do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto

Este decreto-lei foi até 2008, o principal diploma regente da Educação Especial em Portugal. Apesar de estar revogado pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro que se encontra em cima analisado, é importante rever e apresentar de forma sucinta, para que se saliente as alterações introduzidas.

Este decreto estabelece a modificação da escola regular da época, de maneira a que mesma, se convertesse mais abrangente e individualizada, para atender personalizadas um maior número de alunos. Os alunos com NEE de acordo com este regime jurídico poderiam encontrar na escola as respostas educativas e recursos específicos à sua problemática.

Artigo 2.º Regime educativo especial

1. Consiste na adaptação das condições onde se processa o ensino dos alunos com NEE.
2. Adaptações essas que podem ser a nível dos:
 - Equipamentos especiais de compensação;
 - Adaptações materiais;
 - Adaptações curriculares;
 - Condições especiais de matrícula;
 - Condições especiais de frequência;
 - Condições de avaliação;
 - Adequação na organização de classes ou turmas;

- Apoio pedagógico acrescido;
- Ensino especial.

Artigo 4.º Adaptações materiais

- A eliminação de barreiras arquitetónicas;
- A adequação das instalações às exigências da ação educativa;
- A adaptação de mobiliário.

Artigo 10.º Apoio pedagógico acrescido

- Consiste num apoio letivo suplementar individualizado ou em pequenos grupos e tem carácter temporário.

Artigo 11.º Ensino especial

Refere que este tipo de ensino é um conjunto de procedimentos que devem permitir ao aluno com NEE uma maior autonomia devido ao seu problema e para tal pode haver necessidade de se formularem dois tipos de currículos.

Os currículos escolares próprios, que seguem a estrutura do currículo normal, mas com adaptações ao tipo de deficiência. E os currículos alternativos, que se destinam a desenvolverem conteúdos específicos.

Artigo 12.º Encaminhamento

Quando a aplicação das medidas previstas se revele insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, devem os serviços de psicologia e orientação (D. L. 190/91, 17 de Maio) em colaboração com os serviços de saúde escolar propor o encaminhamento apropriado, ou a frequência de uma instituição de educação especial.

Artigo 15.º Plano educativo individual

Deve ser individualizado, visar a máxima integração do aluno, utilizando medidas menos restritivas quanto possível, e deve conter as aspirações dos pais.

Neste plano devem constar os seguintes elementos:

- Identificação do aluno;
- Resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes, designadamente o grau de eficácia das medidas menos restritivas anteriormente adotadas;
- Deve ter uma caracterização das potencialidades, nível de aquisições e problemas dos alunos;
- O diagnóstico médico e recomendações dos serviços de saúde escolar, se adequado;
- Medidas de regime de educação especial a aplicar;
- Sistemas de avaliação da medida ou medidas aplicadas;
- Data e assinatura dos participantes na sua elaboração;
- A orientação geral sobre as áreas e conteúdos curriculares especiais adequados ao aluno;
- Os serviços escolares e outros benefícios que o aluno deverá beneficiar.

Artigo 16.º Programa educativo

Deve ser elaborado por ano um programa educativo onde deve constar:

- O nível de aptidão ou competência do aluno nas áreas ou conteúdos curriculares previstos no PEI;
- Os objetivos a alcançar;
- As linhas metodológicas a adotar;
- O processo e respetivos critérios de avaliação do aluno;
- O nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola;
- A distribuição das diferentes tarefas previstas no programa educativo pelos técnicos responsáveis na sua execução;
- A distribuição horária das atividades previstas no programa educativo;
- A data do início, conclusão e avaliação do programa educativo;

- A assinatura dos técnicos que intervieram na sua elaboração.

Artigo 18.º Encarregados de educação

- A avaliação do aluno acerca de qualquer medida de educação especial necessita de autorização dos Encarregados de Educação;
- Devem ser convocados para participar na elaboração e revisão do PEI e do programa educativo.

Capítulo II - Construção do modelo de análise

Pretendeu-se com o capítulo anterior, aprofundar a produção legislativa existente e entender a sua evolução ao longo dos tempos, espelhando o pensar relativamente às dimensões sociais, culturais económicas e políticas que pautaram as várias épocas e que enformaram as questões educativas, sobretudo ao nível das crianças com défices, numa primeira fase, ditas deficientes. Em paralelo o seu entendimento ao nível da sua operacionalização em termos práticos e implicações na intervenção de todos os docentes e conceção do currículo.

1. Questões

A propósito do problema identificado, foi elaborada uma questão de partida: Qual a realidade da legislação ao nível dos apoios e equipamentos para alunos do 1º ciclo com NEE, no âmbito da disciplina de Inglês?

Para responder a esta questão geral foram formuladas as seguintes questões específicas:

- Tendo em conta que a aprendizagem do Inglês se tornou obrigatória a partir do 3º ano do 1º ciclo, há cerca de 2 anos, que conhecimentos têm os professores deste recente grupo de profissionalização acerca da legislação em vigor para alunos com NEE?
- Será que a intervenção educativa tem sempre em conta o que está preconizado nesta lei para com os alunos com NEE?

- Na perspetiva dos docentes de Inglês do 1º ciclo, estarão as instituições onde lecionam, preparadas para receber alunos com NEE ao nível dos apoios e equipamentos?

Capítulo III – Metodologia

“A investigação educativa é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo do estudo e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos.” (Coutinho, 2005, p.68)

Para a realização deste trabalho, comecei por definir as minhas questões de partida. De seguida, dei início a uma vasta pesquisa teórica, a qual serviria como um suporte do que iria tentar obter na prática.

Ultrapassada esta fase, elaborei um questionário, pois facilitou o processo de eletronicamente conseguir alcançar várias instituições públicas de 1º ciclo em Lisboa e também pelo facto de serem facilmente analisados. O questionário teve como objetivo fazer o levantamento diagnóstico e objetivo do fenómeno estudado.

Este questionário foi validado por um painel de 7 professores de Inglês do 1º ciclo, que se disponibilizaram a ler e a responder às questões, verificando assim se as perguntas estavam adequadas e percetíveis para o objetivo a que o mesmo se proponha.

1. Seleção da Amostra

Na realização deste trabalho, foram enviados 50 questionários para diferentes escolas públicas no distrito de Lisboa, seguindo o critério de que apenas os professores de Inglês do 3º e 4º ano pudessem responder ao questionário, pois no 1º e 2º ano o Inglês é apenas uma Atividade de Enriquecimento Curricular. Apenas 15 docentes completaram e devolveram o questionário.

2. Instrumento de recolha de dados

A recolha de dados processou-se através da aplicação de inquéritos por questionário uma vez que se pretendia colocar um conjunto de questões à população alvo, em torno da problemática que informa o presente trabalho e que concretizou a partir da aplicação do instrumento inquérito, de forma a poder recolher dados relativos à sua situação profissional e práticas pedagógicas. Tendo em vista a verificação das hipóteses apresentadas, revelou-se o melhor método devido a permitir um tratamento quantitativo das informações recolhidas.

Quivy e Compnhautd (1992) referem que o inquérito por questionário permite a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados. Referem ainda que um questionário é um instrumento de observação não participante, baseado numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio.

3. Estrutura do questionário

No que diz respeito à estruturação deste instrumento de recolha de informação, este questionário é constituído por 15 questões. As questões são de resposta fechada na grande maioria, com exceção de breves justificações de algumas escolhas nas questões de escolha múltipla. A existência de questões fechadas é facilitadora tendo em conta o tipo de estudo e de informação que se pretende recolher. Estas mesmas questões permitem classificar os sujeitos inquiridos relativamente a questões profissionais e pessoais. Algumas das questões presentes no questionário pretendem obter, de forma indireta, informações dos sujeitos e da sua ação relativamente à problemática da Legislação de suporte para a inclusão de alunos com NEE em contexto da realidade das instituições de 1º ciclo onde lecionam.

4. Tratamento dos dados

Após a receção dos inquéritos preenchidos, para proceder à sua análise construímos gráficos e tabelas nos programas Word e Excel, de forma a sistematizar e simplificar a leitura dos dados recolhidos.

Capítulo IV - Apresentação e análise dos dados/resultados

Este capítulo é dedicado aos gráficos e tabelas acima referidos que facilitam a compreensão das respostas adquiridas a cada uma das perguntas presentes no questionário.

No que respeita ao género a totalidade dos inquiridos (n=15) são do sexo feminino.

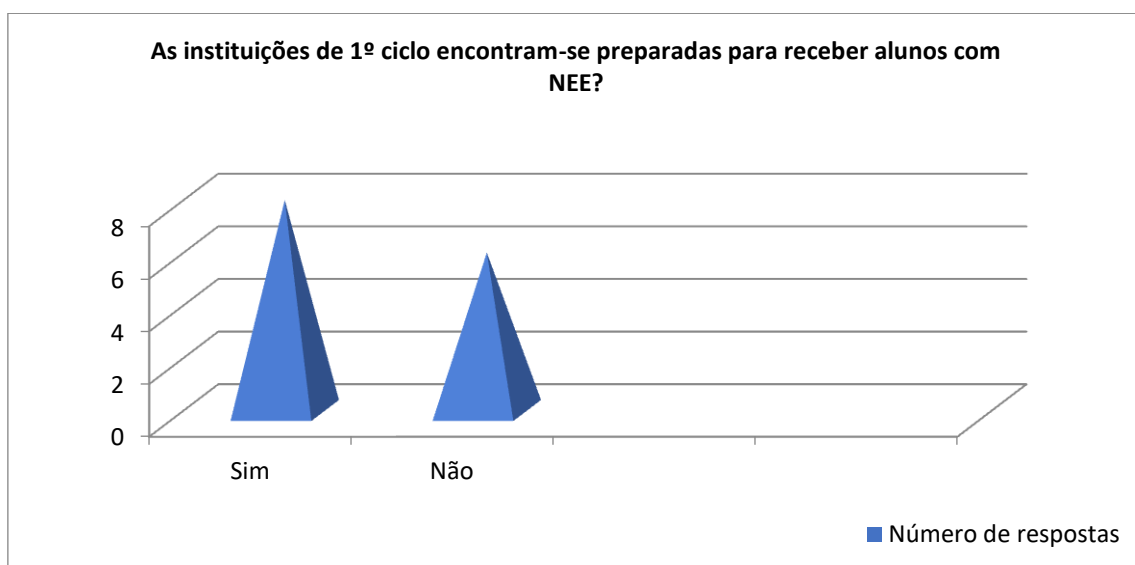


Figura 1 – Preparação das instituições de 1º ciclo para receber alunos com NEE (n=15)

Conforme se verifica na figura 1, 8 das docentes (n=15) inquiridas concordam que as instituições de 1º ciclo estão preparadas para receber alunos com Necessidades Educativas Especiais e 6 pensam que não.

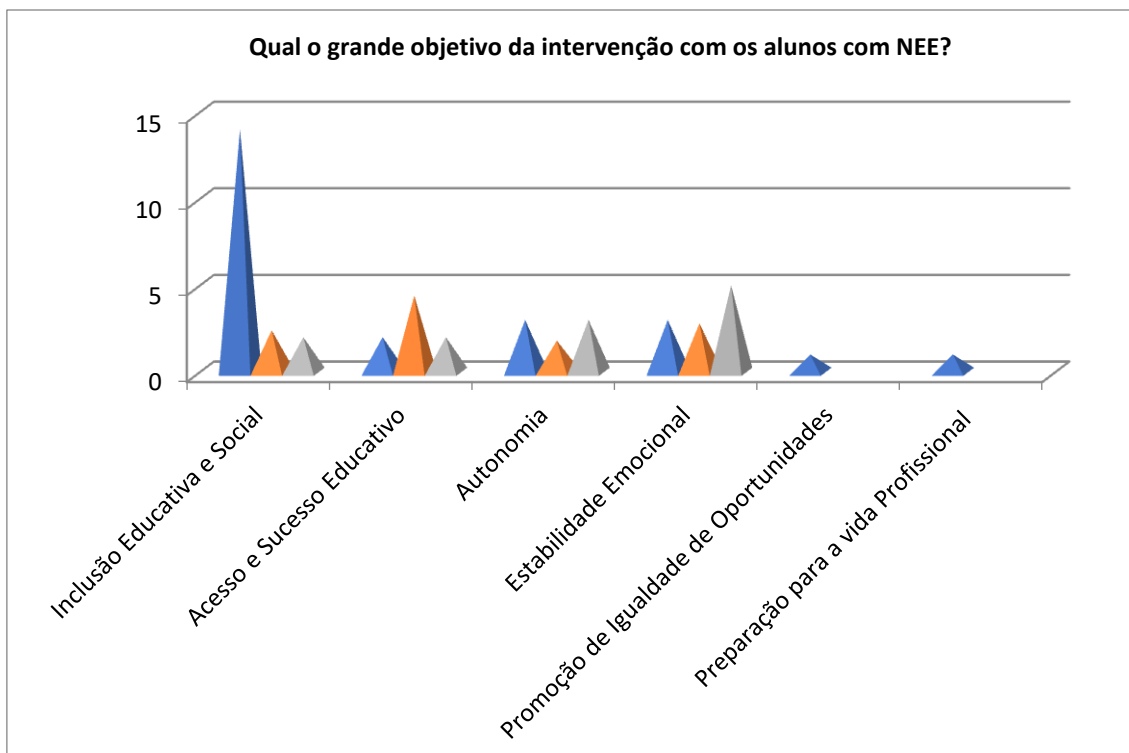


Figura 2- Objetivo da intervenção com os alunos com NEE (n=15)

Da figura 2, salienta-se a escolha por grande parte das professoras inquiridas da Inclusão Educativa e Social (14), como o grande objetivo da intervenção com os alunos com NEE. Segue-se a Autonomia e a Estabilidade Emocional escolhido por 3 das professoras. Em consonância 2 elegem a Promoção de Igualdade de Oportunidades e a Preparação para a vida Profissional como o grande objetivo.

Tabela 1 – Frequências absolutas das respostas adquiridas à questão: O que se encontra mais adaptado para responder às necessidades dos alunos com NEE? (sendo o 6 o mais adaptado e o 1 o menos adaptado)

	1	2	3	4	5	6
Docente titular	0	0	2	5	6	2
Professor/a de Apoio	0	1	2	6	2	4
Espaço	0	2	4	2	2	5
Materiais Didáticos	1	1	6	2	3	2
Equipamentos do Exterior	8	4	0	0	2	1
Tecnologias de Apoio	6	7	1	0	1	0

Conforme se verifica na tabela 1, pediu-se às professoras inquiridas que numerassem de 1 a 6, por ordem preferencial, as hipóteses apresentadas no que diz respeito ao que se encontra mais adaptado para responder às necessidades dos alunos com NEE. Ao ler-se a tabela consegue analisar-se que as inquiridas enunciaram a Docente titular como o que se encontra mais adaptado para responder às necessidades dos alunos com NEE, de seguida o/a Professor/a de Apoio, o Espaço, os Materiais Didáticos, os Equipamentos do exterior e por último, as docentes inquiridas pensam que o que se encontra menos preparado para responder às necessidades destes alunos são as Tecnologias de Apoio.

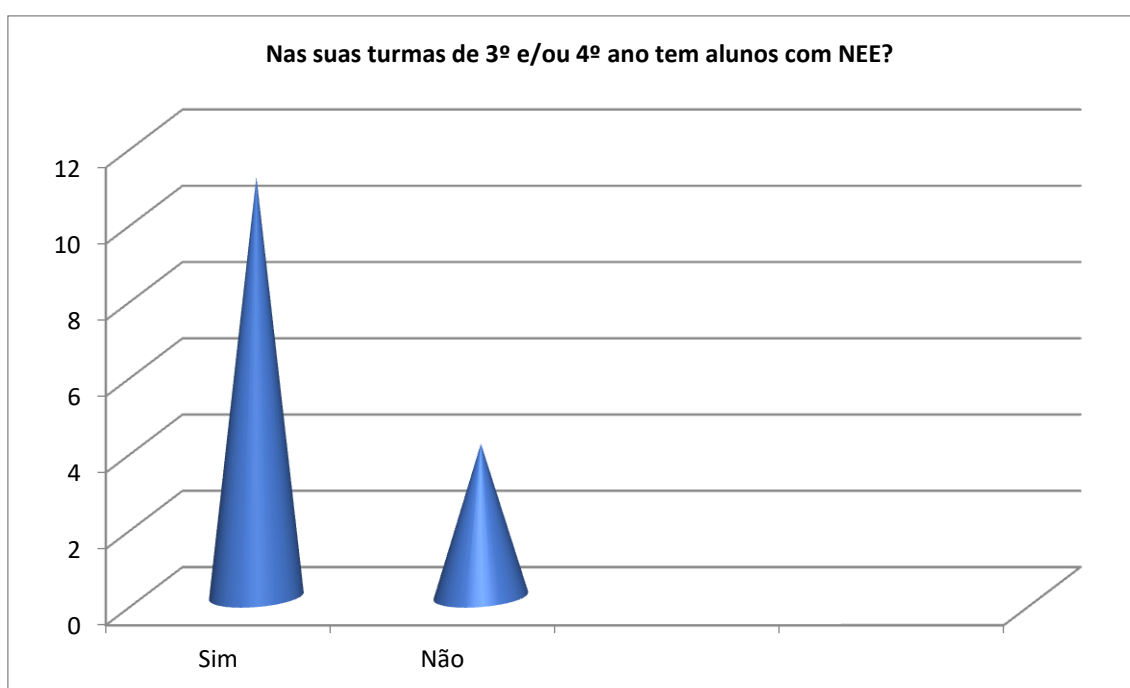


Figura 3 – Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas das inquiridas (n=15)

Tal como refere a figura 3, 11 das professoras inquiridas têm alunos com NEE nas suas turmas e 4 referem não ter.

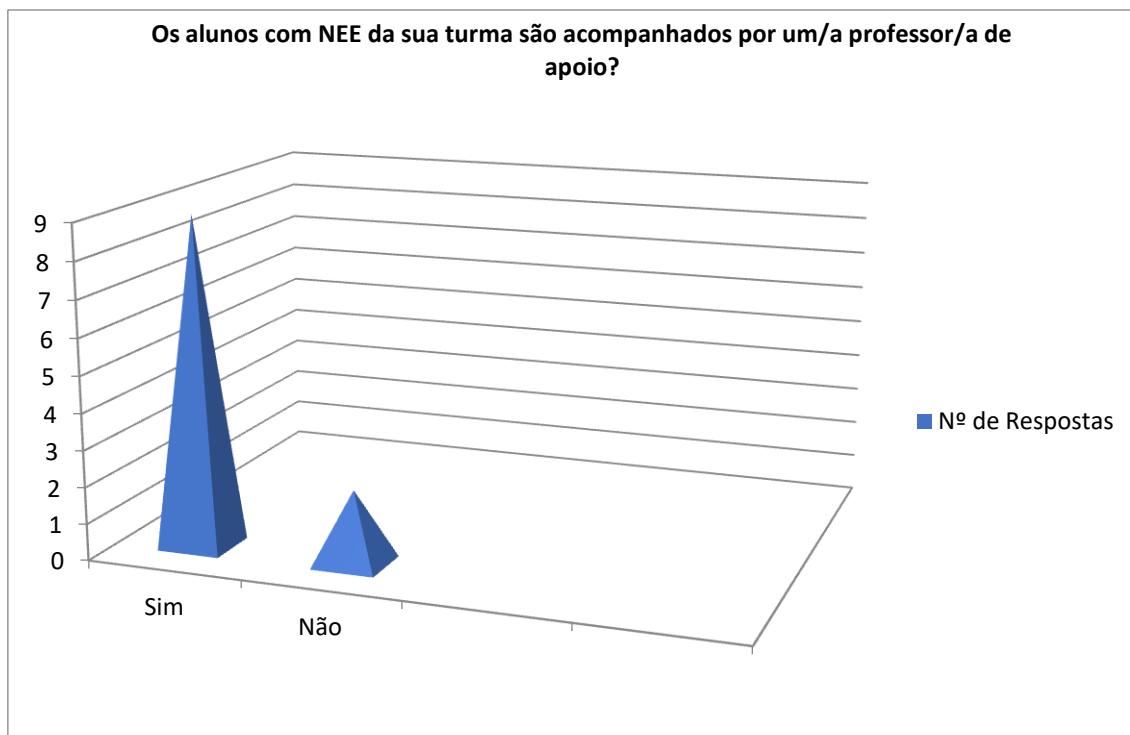


Figura 4 – Alunos beneficiam de docente de apoio (n=15)

Tal como a figura 4 refere, das 11 professoras que têm alunos com NEE nas suas turmas, 9 são acompanhados por um Professor/a de Apoio e os restantes 2 não têm acompanhamento.

Tabela 2 – Justificação da pergunta anterior

Se não são acompanhadas por Professor/a de Apoio, porquê? (Resposta escritas pelas professoras inquiridas)
“Não conseguem dar respostas aos muitos casos existentes no agrupamento.”

Acima, na tabela 2, encontra-se transcrita a única resposta obtida em relação à justificação desses alunos com NEE não serem acompanhados por um/a docente de apoio.

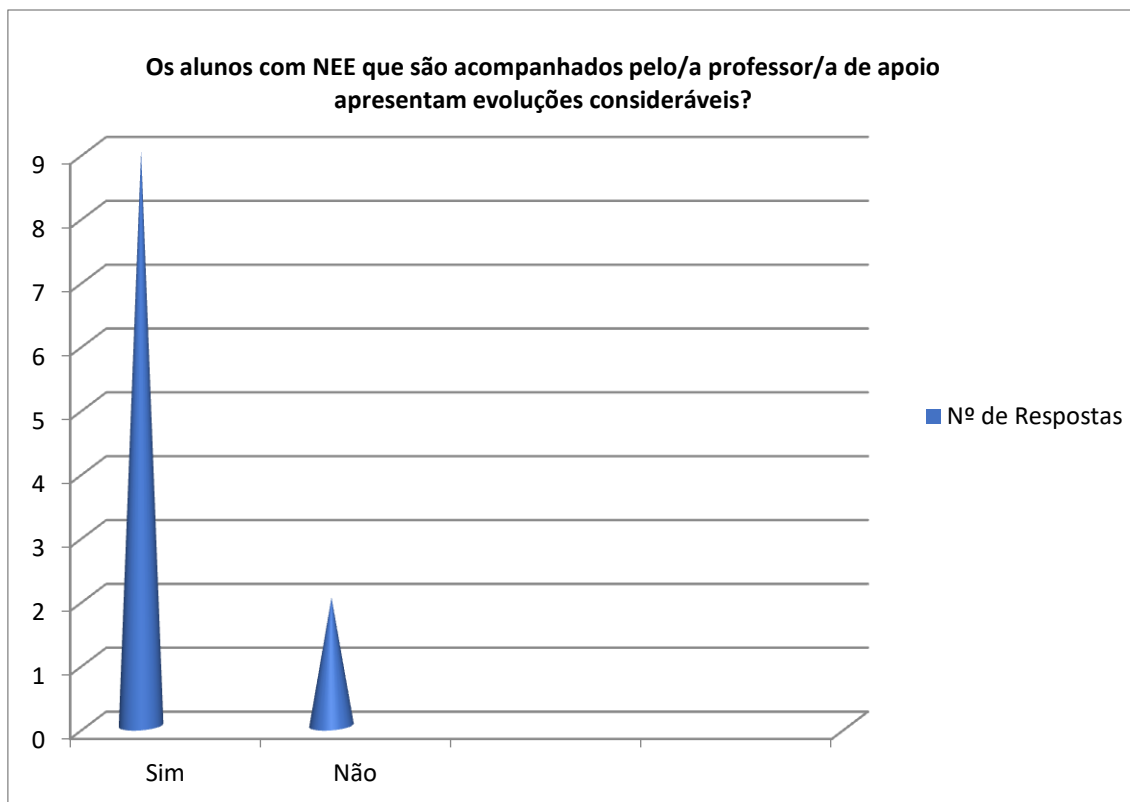


Figura 5 – Evolução dos alunos acompanhados por docente de apoio (n=15)

Na figura 5, 9 das professoras inquiridas pensam que os alunos com NEE acompanhados por um docente de apoio apresentam evoluções consideráveis, 2 pensam que não apresentam evoluções e uma absteve-se.

Tabela 3 – Níveis das evoluções

A que níveis correspondem essas evoluções? (Respostas escritas pelas professoras inquiridas)
"Ao nível comportamental e escrita."
"Escrita."
"Concentração e responsabilidade."
"Melhoria de erros ortográficos."
"Comportamento."
"A nível social."
"Nível cognitivo."
"Escrita e melhoria no comportamento."
"Concentração na sala de aula."
"Mais responsável com o material e cuidado na escrita."

Na tabela 3, encontram-se transcritas as justificações apresentadas pelas professoras inquiridas quanto aos níveis a que correspondem essas evoluções. No geral, as

professoras afirmam que as evoluções mais visíveis são aos níveis da escrita e do comportamento.

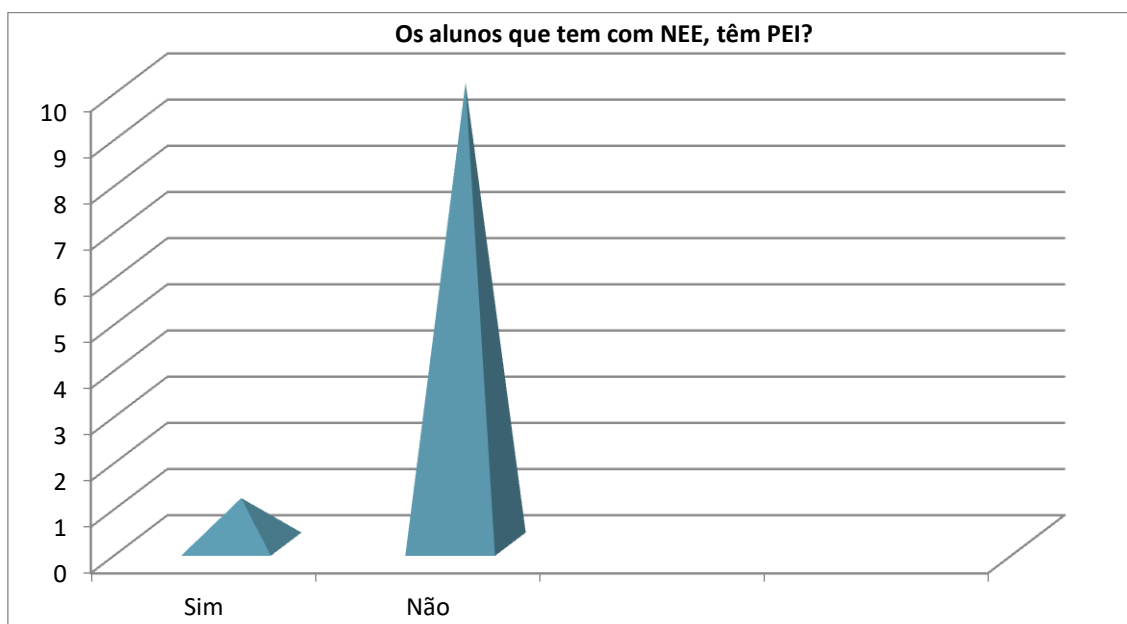


Figura 6 - Alunos com NEE têm Plano Educativo Individual (PEI) (n=15)

Na figura 6, verifica-se que dos 11 alunos com NEE, apenas 1 tem PEI e os restantes 10 alunos não têm.

Abaixo, na tabela 4 apresentam-se as duas justificações dadas por 2 das professoras ao facto de os alunos que têm nas suas turmas com NEE não terem PEI.

Tabela 4 – Razões pelas quais os alunos não têm PEI

Se não têm PEI, porquê? (Resposta escritas pelas professoras inquiridas)
“Foi falado na reunião de 1º período em elaborarem um PEI, mas acho que ainda não foi feito.”
“Resistência da parte do encarregado de educação.”

Tabela 5 – Frequências absolutas das respostas adquiridas acerca da posição adotada pela docente quando identifica uma situação especial (sendo o 5 o mais favorável e o 1 o menos favorável)

	1	2	3	4	5
Alertar o/a professor/a titular	0	0	2	7	5
Procurar a opinião de um técnico especializado	0	0	4	5	5
Realizar uma pesquisa bibliográfica	2	6	2	1	3
Encaminhar o aluno para uma consulta de diagnóstico	1	6	5	1	1
Sugerir a elaboração de um Programa Educativo Individual	11	2	1	0	0

Acima, na tabela 5, constata-se que no geral as professoras inquiridas quando identificam uma situação especial, preferencialmente, e em primeiro passo alertam o/a professor/a titular. Em seguida referem procurar a opinião de Técnicos Especializados, em 3º lugar realizam uma pesquisa bibliográfica; segue-se a hipótese de encaminhar o aluno para uma consulta de diagnóstico e na sua grande maioria pensam que o último passo a ser dado é sugerir a elaboração de um Programa Educativo Individual. Uma das professoras inquiridas absteve-se nesta questão.

Tabela 6 – Frequências absolutas das respostas adquiridas em relação ao aspeto mais importante para o progresso do aluno com NEE (sendo o 4 o mais importante e o 1 o menos importante)

	1	2	3	4
A integração do aluno na turma	0	4	3	8
O envolvimento dos pais/encarregados de educação	0	4	6	5
A partilha de informação com o corpo docente	2	6	5	2
As adaptações curriculares	13	1	1	0

A tabela 6 refere-se às frequências absolutas em relação às respostas obtidas quanto ao que as professoras inquiridas consideram mais importante para o progresso de um aluno com NEE. Foi pedido que enumerassem de 1 a 4 de acordo com a ordem preferencial. Os dados revelam que no geral as professoras pensam que a integração do aluno na turma é o mais importante para o progresso de um aluno com NEE. De seguida, no geral, enumeram o envolvimento dos pais/encarregados de educação como o segundo fator mais importante. Em terceiro, a partilha de informação com o corpo docente e por último referem as adaptações curriculares.

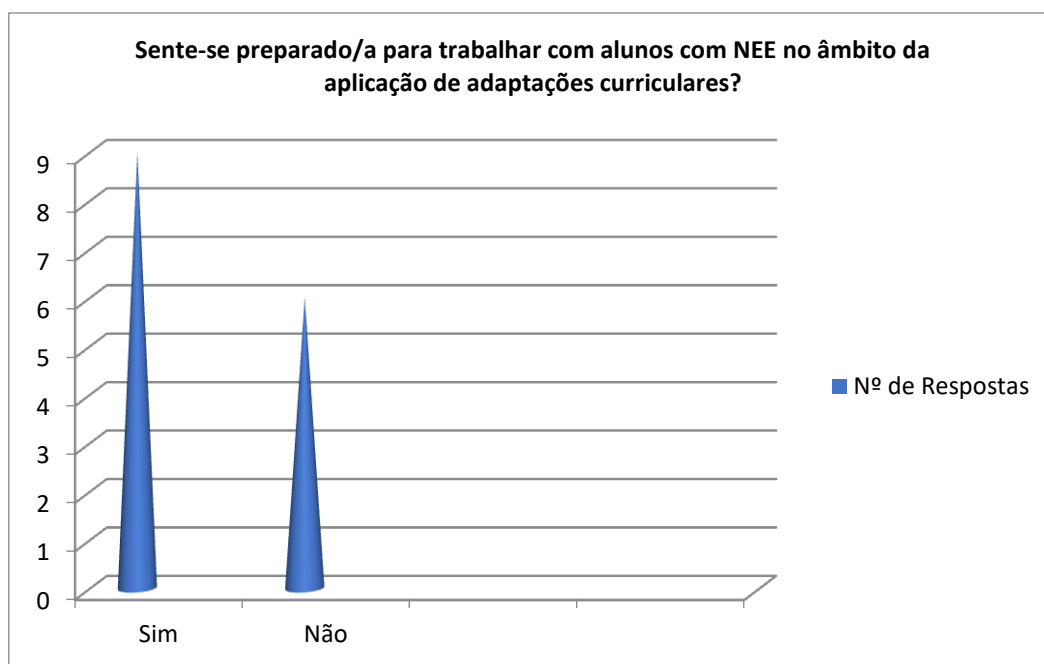


Figura 7 – Preparação ao nível de trabalhar com as adaptações curriculares (n=15)

Tal como refere a figura 7, 9 das professoras inquiridas sentem-se preparadas para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais no âmbito da aplicação de adaptações curriculares. 6 das professoras inquiridas referem não se sentir preparadas para trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

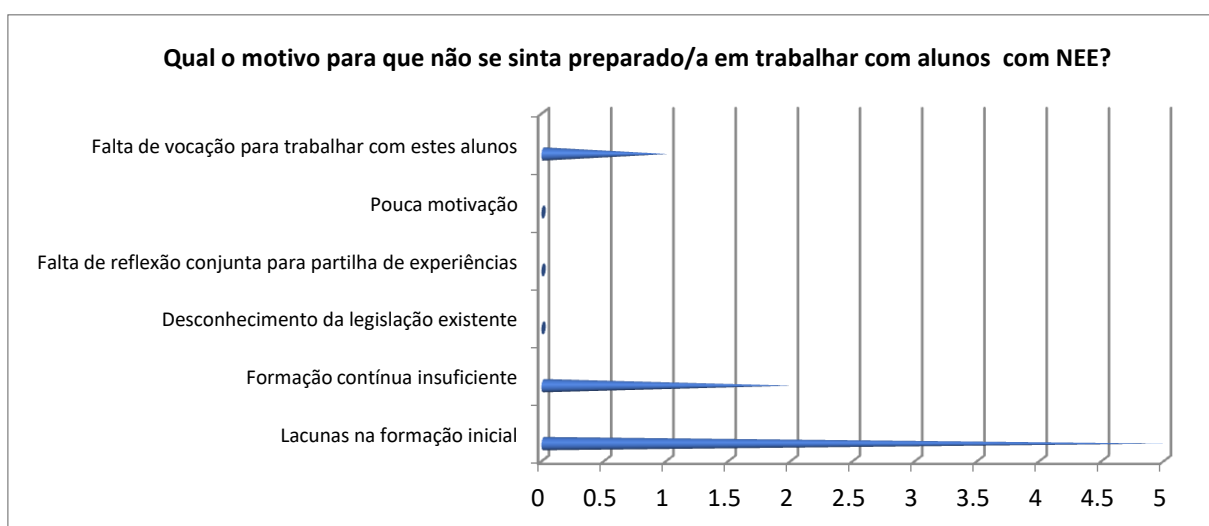


Figura 8 – Justificação da pergunta anterior

Em consequência da questão anterior, na figura 8, apenas as 6 professoras inquiridas que mencionam anteriormente não se sentir preparadas para trabalhar com alunos com NEE, explicitam o porquê de não se sentirem preparadas de acordo com as hipóteses apresentadas. Assim 5 referem as lacunas na formação inicial ao nível das Necessidades Educativas Especiais como a principal razão. Duas das docentes, em concordância com as lacunas na formação inicial referem ainda a formação contínua insuficiente e outra menciona a falta de vocação para trabalhar com estes alunos como causa.

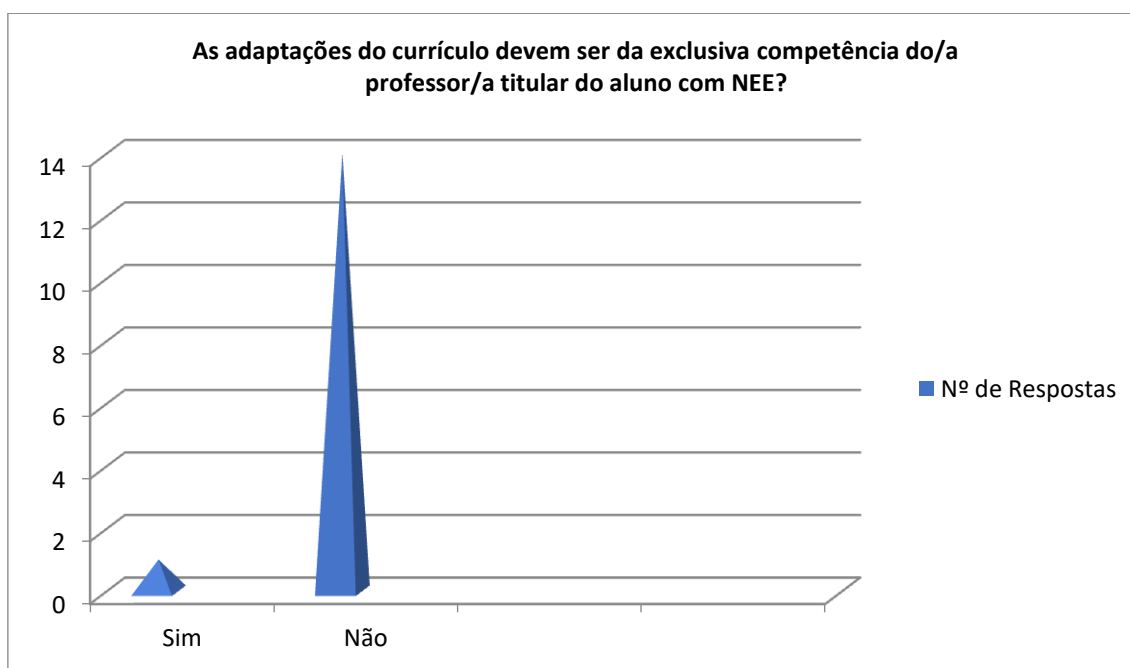


Figura 9 – Adaptações do currículo somente da parte do docente titular do aluno (n=15)

Na figura 9, verifica-se que das 15 professoras inquiridas, apenas 1 menciona que as adaptações do currículo devem ser da exclusiva competência do professor titular com NEE, sendo que as restantes 14 referem que não.

Tabela 7 – Frequências absolutas das respostas adquiridas em relação à prioridade nas adaptações curriculares (sendo o 3 o mais prioritário e o 1 o menos prioritário)

	1	2	3
Adequação das atividades ao aluno	0	5	10
Desenvolvimento da aprendizagem	0	10	5
Avaliação	15	0	0

Pedi-se que as professoras inquiridas ordenassem por ordem preferencial, de 1 a 3, a prioridade quando se projetam as adaptações curriculares. Ao observar a tabela 7 verifica-se que as docentes, preferencialmente na sua maioria, referem que em primeiro lugar dão prioridade à Adequação das Atividades aos alunos com NEE, de seguida ao Desenvolvimento das Aprendizagens . Claramente, em concordância geral e em terceiro à Avaliação.

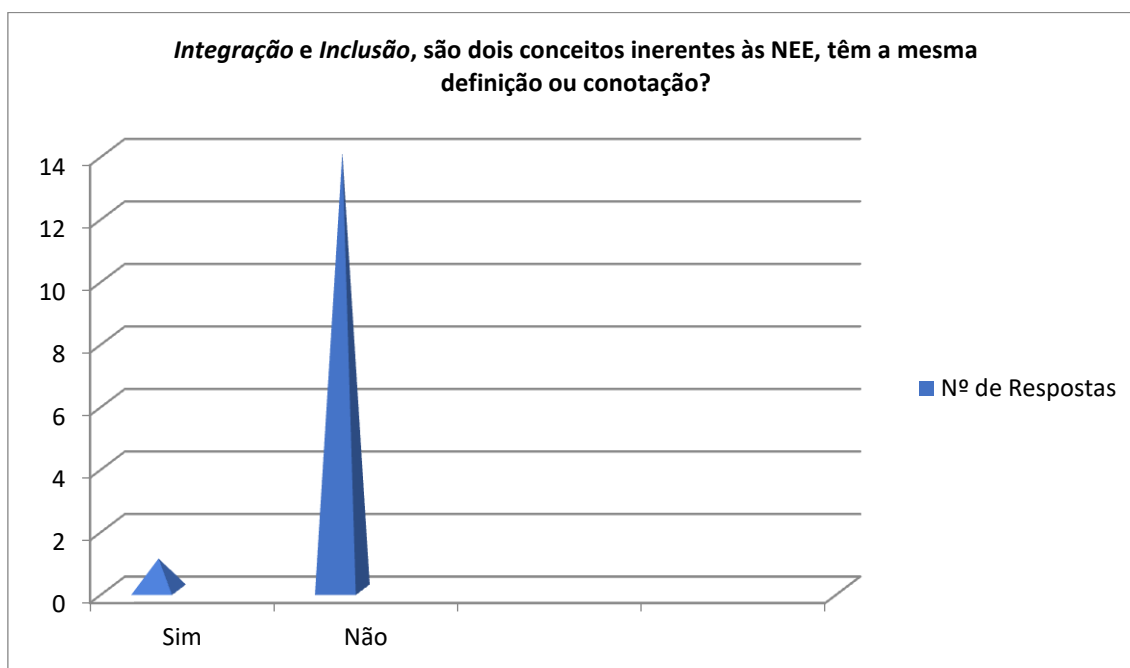


Figura 10 – Integração e Inclusão: dois conceitos diferentes (n=15)

Da leitura da figura 10 constata-se que a maioria das professoras inquiridas (14) pensam que os conceitos de Integração e Inclusão não têm a mesma definição e conotação e somente 1 afirma que têm.

Na tabela 8 que se anuncia em seguida apresentam-se as justificações das professoras inquiridas quanto à sua escolha na questão colocada no gráfico nº 10. Das 15 inquiridas apenas uma absteve-se não justificando à sua resposta.

Tabela 8 – Justificação da pergunta anterior

Justificação da escolha. (Respostas das professoras inquiridas)
"Posso integrar um aluno na turma e não o envolver."
"Inclusão diz respeito ao processo de entrada do aluno com NEE, já a integração diz respeito à forma como ele se sente, passando obrigatoriamente por um processo de adaptação."
"Inclusão é feita ao nível de toda a turma com o apoio da equipa educativa e a integração será apenas ao nível pessoal, vejo a diferença assim."
"O aluno pode estar incluído e não estar integrado e vice-versa."
"Inclusão significa participação na totalidade e empenho."
"O aluno deve fazer parte integrante da turma."
"Incluir vai mais longe pois não prevê só os alunos com NEE."
"Um aluno só é integrado quando há condições e vontade, o que quase nunca é respeitado."
"Podem estar integrados e não estarem incluídos."
"Podem estar mas não se sentem incluídos."
"Inclusão e integração são semelhantes."
"Inclusão é tentar que a turma inclua o aluno no seio, integração é a maneira como o aluno com NEE se adapta e se integra."
"Inclusão é algo mais alargado; O aluno não faz apenas parte mas é um elemento diferente, mas com as mesmas oportunidades."
"Inclusão passa por dar oportunidade de frequentar uma escola de currículo normal, integração faz parte do trabalho normal da equipa educativa."



Figura 11- Conhecimento da legislação das NEE (n=15)

Na figura 11, observa-se que a grande maioria das professoras inquiridas mostra desconhecer a legislação de suporte à Inclusão de alunos com NEE (10) e apenas 5 afirmam conhecer essa mesma legislação.

Pedi-se às professoras que responderam conhecer a legislação de suporte à Inclusão de alunos com NEE que especificassem qual a legislação que afirmam conhecer. Na tabela 9 que se apresenta abaixo, pode-se observar a legislação apresentada pelas professoras inquiridas.

Tabela 9 – Justificação da pergunta anterior

Qual a legislação? (Respostas escritas pelas professoras inquiridas)
“Processo de Bolonha, artigo nº28”
“D.L. 3/2008”
“Decreto-lei 3”
“Decreto 319/1991”

Das 5 que afirmam conhecer a legislação em questão apenas 4 apresentaram resposta e 1 absteve-se. Apenas 2 mostraram conhecer a legislação prevista e regente atualmente o Decreto-lei 3/2008. Uma afirma conhecer o Decreto-lei 319/91 do antigo regime jurídico (atualmente já não aplicável à realidade) e outra responde que a lei de apoio aos alunos com NEE é o Processo de Bolonha artigo nº 28, sendo esta não inserida na legislação de suporte a alunos com NEE.

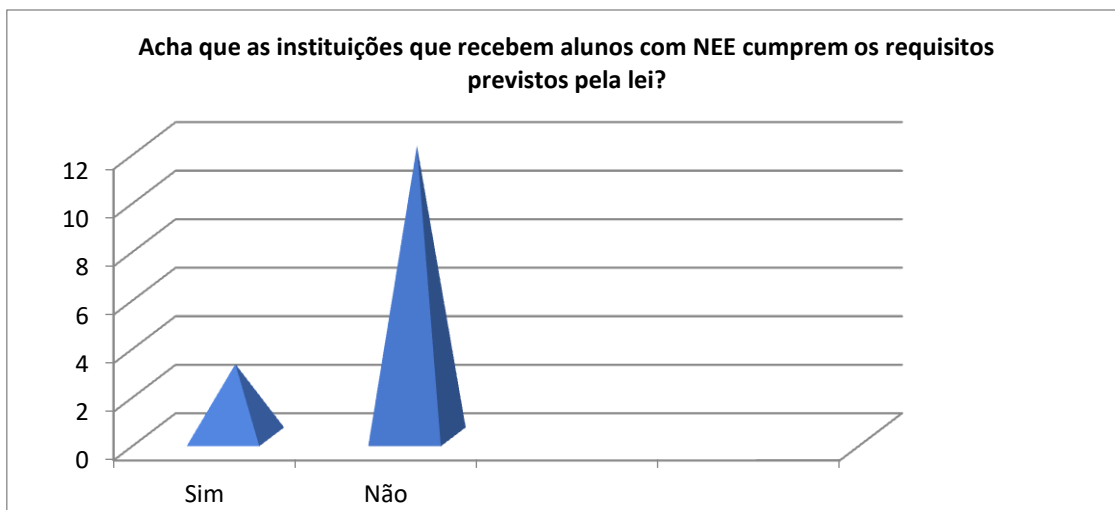


Figura 12 – Instituições de 1º ciclo cumprem os requisitos previstos pela lei das NEE (n=15)

Na leitura da figura 12 pode observar-se que 12 das professoras inquiridas afirmam não considerar que as instituições que recebem alunos com NEE cumprem os requisitos previstos pela lei, e apenas 3 consideram que as instituições cumprem os requisitos previstos pela lei.

Cap. V – Discussão dos resultados

Este capítulo é dedicado à discussão dos dados que este estudo apresentou. Tendo em conta as respostas expostas no capítulo anterior relativamente à caracterização dos inquiridos pode-se inferir que a totalidade da amostra selecionada é do sexo feminino.

Quando confrontadas com o conhecimento da legislação de suporte à inclusão de crianças com NEE (DL 3/2008, de 7 de Janeiro), a maioria das professoras, afirma não conhecer a mesma. No entanto quem afirma conhecer, erra quando a enuncia, o que vem confirmar o desconhecimento por parte de muitas docentes da lei que vigora o trabalho a realizar com os alunos com NEE que lhes disponibiliza apoios.

Ao questionar as professoras acerca das condições que as instituições onde lecionam têm para acolher alunos com NEE, verifica-se que a maioria das inquiridas responde que sim. Contudo também afirmam que o/ a docente titular, é a grande mais-valia para receber e responder às Necessidades Educativas Especiais dos alunos que têm nas suas turmas.

Quando questionadas sobre o grande objetivo da intervenção com os alunos com NEE, as inquiridas nomeiam em maioria a Inclusão Educativa e Social, o que vai de encontro com o grande objetivo proposto pela legislação que rege os apoios aos alunos com NEE.

No distrito de Lisboa, constata-se que nestas 15 instituições, para onde foram enviados os questionários, existem alunos com NEE, existindo também professores/as de apoio, no entanto nem todos esses alunos são acompanhados pelos mesmos. Uma inquirida explicita que não conseguem dar resposta ao elevado número de casos no agrupamento.

Em relação às evoluções apresentadas pelos alunos com NEE acompanhados pelo professor/a de apoio, a maioria das professoras inquiridas respondeu que sim, que os alunos apresentam evoluções, no geral ao nível da escrita e comportamento. No entanto duas responderam que os alunos não apresentam evoluções e consequentemente também não justificaram a resposta, já uma das professoras inquiridas absteve-se, talvez porque se coloca a risco o trabalho realizado pelas colegas.

Quando questionadas se os seus alunos com NEE têm PEI, 1 afirma que têm e as outras 10 afirma que não têm. Mas só 2 das 10 professoras deram uma justificação, referindo que continuam à espera do PEI desde a reunião de avaliação do 1º período, que aconteceu há 4 meses atrás. A outra refere a resistência da parte do encarregado de educação. É notório a falta de aplicação da lei em vigor, pois se estes alunos têm NEE, como podem não ter PEI para beneficiarem dos apoios que a legislação menciona.

Quanto ao facto do primeiro procedimento a adotar, quando se verifica que um aluno poderá ter NEE, as professoras inquiridas elegem alertar o/a docente titular, como o primeiro procedimento a adotar face a uma situação especial e em segundo nomeiam o encaminhamento para os técnicos especializados. O/a professor/a titular é na verdade a pessoa que partilha informação com os pais ou encarregados de educação e a legislação especifica que em caso de os pais não exercerem os seus direitos de participação, a lei introduz o exercício dos aspetos relativos à implantação da Educação Especial junto a estes alunos. Posto isto parece que o primeiro procedimento é mesmo

de alertar /a docente titular para alertar os pais do aluno em causa; seguido então do processo de referenciação e avaliação definido nos artigos 5º, 6º e 7º do DL 3/2008, que consiste na comunicação aos órgãos de gestão, equipas de EE, psicologia e orientação para a elaboração de um relatório técnico-pedagógico de forma recolher e analisar as razões das NEE e a sua tipologia. Por último e como é também observado nas escolhas das inquiridas, após a referenciação e avaliação, cabe ao professor/a titular e professor/a de educação especial elaborarem o PEI.

Segundo os dados recolhidos, a integração na turma é considerada o mais importante para o progresso escolar de um aluno com NEE, em seguida o envolvimento dos pais ou encarregados de educação no processo educativo é considerado o mais privilegiado. A integração e inclusão das crianças na turma e comunidade escolar é sem dúvida um dos grandes objetivos a alcançar e o mais importante para estes alunos.

Ao tentar perceber se estas professoras se sentem preparadas para trabalhar com alunos com NEE, conclui-se que a maioria está preparada, não tendo no entanto qualquer tipo de formação especializada; o que poderá estar relacionado com a experiência profissional. Tendo em conta a pergunta anterior as inquiridas que responderam não se sentirem preparadas dizem que esse fator se deve às lacunas na formação inicial ao nível das NEE e à formação contínua insuficiente, o que de certa forma confrontado com a realidade se verifica.

Em relação às adaptações curriculares, questionou-se as inquiridas sobre se estas devem partir apenas do/a professor/a titular do aluno com NEE, a maioria responde que não e apenas uma inquirida pensa que sim. A presente legislação (artigo 18º do DL 3/2008) refere “Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum”.

As inquiridas referem dar prioridade, preferencialmente, quando projetam as adaptações curriculares à adequação das atividades aos alunos, de seguida ao desenvolvimento das aprendizagens e por último à avaliação. Embora a legislação presente não especifique qual a mais importante, é certo que a inclusão refere uma

educação para todos, e um currículo comum, onde todas as crianças tenham acesso às mesmas oportunidades e conteúdos embora cada uma percorra o seu percurso de acordo com o seu ritmo, como tal seria correto pensar que o desenvolvimento das aprendizagens e a consequente avaliação das mesmas serão sem dúvida os fatores privilegiados na projeção das adaptações curriculares e posteriormente consoante essas aprendizagens e avaliações a adequação de algum género de atividade a esses alunos.

Neste estudo verifica-se que relativamente à distinção dos conceitos de Integração e Inclusão ainda permanecem e emergem bastantes dúvidas e divergências. Quando é colocada a questão se estes dois conceitos são sinónimos e contêm a mesma conotação, uma inquirida responde que sim, as restantes respondem que não. Mas é na justificação da resposta que a grande confusão se amplia. O conceito de integração e a sua aplicação surge no sistema educativo através do antigo regime jurídico DL 319/91, após a Declaração de Salamanca em 1994 começa-se a traçar um percurso para uma escola inclusiva, e com a revisão das políticas educacionais, em 2008 com a aplicação do atual regime jurídico regente da Educação Especial (DL 3/2008) que se assiste a uma política inclusiva. É importante que as professoras e o corpo docente, como afirma Mittler (2003), se movam em direção a um sistema educacional mais inclusivo. A integração envolve preparar alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica o conceito de “prontidão” para transferir o aluno da escola especial para a escola regular (Blamires, 1999). Como argumenta Mittler (2003) o aluno deve adaptar-se à escola, e não necessariamente à perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos.

Já a inclusão, como explica Mittler (2003) implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogias e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de aula. Ela é baseada num sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o género, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o histórico social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. Booth (1999), argumenta que a inclusão não pode ser considerada de modo isolado da exclusão, define inclusão em termos de dois processos vinculados. É um processo de aumentar a participação dos aprendizes na

escola e de reduzir a sua exclusão com relação ao currículo comum, à cultura e às comunidades das instituições educacionais regulares existentes na vizinhança. Em suma, como explica Hall (1996), Inclusão é um termo que foi introduzido no Reino Unido há alguns anos com o lançamento de conferências anuais, com o objetivo de alargar e redefinir as ideias sobre integração.

Por último, questionou-se às inquiridas se nas suas opiniões, de uma forma geral as Instituições que recebem alunos com NEE cumprem os requisitos previstos pela lei, a grande maioria afirma que não, e apenas uma minoria que sim. É importante referir que é da responsabilidade das instituições ativar os mecanismos previstos pela lei para disponibilizar os apoios e equipamentos necessários às crianças com NEE e que cabe aos organismos responsáveis verificar se as mesmas são cumpridas. É certo que ao responderem que as instituições não cumprem a legislação também se coloca a seguinte questão, se as mesmas não a conhecem como podem afirmar que não é cumprida? O DL 3/2008 prevê no artigo 2º, que não pode haver rejeição de matrícula com base na incapacidade ou nas NEE nos agrupamentos, ensino privado com paralelismo, escolas profissionais financiadas direta ou indiretamente pelo ME. Que existe prioridade na matrícula e direito de frequência em igualdade com as outras crianças, e o direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas. O incumprimento do disposto no artigo 2º implica, nos estabelecimentos da rede pública, o início de procedimento disciplinar; nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do cofinanciamento.

Capítulo VI - Conclusões Finais

Numa primeira observação, este estudo reflete, no que compete às conceções da maioria dos intervenientes educativos, o caminho que ainda tem de ser percorrido no sentido que a inclusão de alunos com NEE.

As respostas obtidas pelas diferentes professoras vêm comprovar a inconsistência que tenho experienciado nas diferentes instituições de 1º ciclo onde leciono, em relação aos apoios dados aos alunos com NEE. A falta de coerência na aplicação desta legislação está seguramente relacionada com diferentes dúvidas, incertezas,

inseguranças e falta de preparação da parte do corpo docente. É visível que a heterogeneidade da população escolar, que compõe as escolas atuais, nomeadamente ao nível das NEE, exige uma mudança nas conceções dos docentes no sentido de modificarem as suas práticas induzindo a uma diversificação de procedimentos e técnicas na prática pedagógica capaz de tornar segura a sua ação educativa.

No estudo realizado, sobretudo em relação aos dados obtidos no questionário deparamo-nos com perspetivas diferenciadas. Em virtude dos fatos mencionados e da falta de consistência na aplicação de uma lei que está em vigor, questiono-me “Não será necessário um trabalho em equipa com o objetivo de alargar a reflexão sobre as práticas inclusivas, que consequentemente resultarão numa melhor aplicação prática?”; “Será que esta reflexão não contribuirá para existirem menos medos e incertezas em relação ao paradigma das NEE?”; “Não será necessário que todas as instâncias superiores alterem também as suas mentalidades para que se possam atingir os objetivos previstos pela legislação?” Penso que é urgente sentirmos a educação numa reciprocidade de dar e receber, que este dar, passe muito mais pela sensibilidade, por aquilo em que se acredita ser importante proporcionar aos alunos com NEE, do que esperar por grandes saberes especializados.

Em vista dos argumentos apresentados, muito ainda existe por fazer, começando pela formação de professores, para que estes se sintam mais seguros nas estratégias utilizadas para trabalhar com alunos com NEE. Mittler (2003) argumenta, que a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante a sua vida profissional.

A grande mudança pode começar por modificarmos a perspetiva de “escola” como uma obrigação de aprendizagens programadas e automatizadas, e que a mesma seja interpretada como uma oportunidade global de vida. É tempo de se mudar e modernizar mentalidades, de pensar na inclusão, de forma a transformar a sala de aula num ambiente de igual oportunidade, fomentando a diversidade.

Depende de nós, professores, questionarmos, refletirmos e querermos colocar em prática estes apoios que estas crianças têm direito, pois só assim se conseguirá tornar a prática inclusiva numa realidade de todos os dias.

Ao longo deste trabalho deparei-me com duas grandes dificuldades, sendo a primeira a limitação do tempo a que estive constantemente sujeita e o facto de apenas 15 dos 50 questionários que enviei terem sido devolvidos. Consequentemente, esta amostra não é representativa pelo baixo número de respostas que obtive. Penso que teria sido bastante interessante incluir neste trabalho uma dimensão explorativa e qualitativa que permitisse uma melhor compreensão relativamente a alguns resultados do presente estudo, nomeadamente possíveis razões para o desconhecimento do quadro normativo das NEE e para a falta de formação contínua da parte das docentes inquiridas.

Bibliografia

- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Barbosa, C. & Pinto, P. (1997). Para uma escola inclusiva. *Cadernos de Educação de Infância* (pp. 25). Porto: Porto Editora.
- Bautista, R; (coord); *Integração escolar das crianças deficientes*; Dinalivro. 1991
- Bautista, R; (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. Coleção Saber Mais. Dinalivro. Fevereiro 1997.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*. Nova Iorque. John Wiley and Sons.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Costa, A.M. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?* (pp.13-29). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Coutinho, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho – CIED.
- Decreto-Lei nº 319/91*, 1991 de 23 de Agosto do Ministério da Educação. Diário da República: I, série I-A (1991).
- Decreto de Lei nº 3/2008* de 7 de Janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: I, série nº 4/7 (2008).
- Ghiglione, R. & Matalon B. (1993). *O Inquérito Teoria e Prática*. Celta Editora. Oeiras.
- Hèbert, L.M. (1996), *Pesquisa em Educação*. Horizontes Pedagógicos, Lisboa.
- Hill, M. M. e Hill, A (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa, Edições Sílabo.

Kirk & Gallagher, (1987). *Educação da Criança Excepcional*. Livraria Martins Fontes Editora, Ltda, São Paulo.

Lima-Rodrigues, L. (Coord.), Ferreira, A., Trindade, A., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. et al. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Fórum de estudos de Educação Inclusiva.

Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva*, Artmed Editora, São Paulo.

Quivy, R. e Campenhoudt L., *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva 1992.

Simon, J. (1999). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes, 1ª Edição*. Edições Asa, Rio Tinto.

Unesco (1994): *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional (tradução da I a edição, Unesco), Lisboa.

Anexos

Anexo 1:

E-mail de apresentação enviado às escolas



ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educação e Ciências

Ex.mo/a Senhor/a Professor/a de Inglês dos 3º e/ou 4º anos do 1º ciclo

Assunto: preenchimento de questionário

Este questionário insere-se num projeto de investigação, desenvolvido no âmbito do meu relatório final, no Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretendo analisar em contexto, a realidade das escolas de 1º ciclo ao nível dos apoios e equipamentos disponíveis para alunos do 3º e 4º ano com Necessidades Educativas Especiais, no âmbito da disciplina de Inglês.

Desde já agradeço a sua participação, garantindo o anonimato e confidencialidade das respostas obtidas.

Atenciosamente,

Ana Raquel Marques

Lisboa, março de 2017

Anexo 2: Questionário

QUESTIONÁRIO

1- Género:

Feminino

☐

Masculino

☐

2- Na sua opinião as instituições de 1º ciclo encontram-se preparadas para receber alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

Sim

☐

Não

☐

3- Na sua opinião qual é o grande objetivo da intervenção com os alunos com NEE?

Inclusão Educativa e Social

☐

Acesso e Sucesso Educativo

☐

Autonomia

☐

Estabilidade Emocional

☐

Promoção de Igualdade de Oportunidades

☐

Preparação para a vida Profissional

☐

4- Na escola onde leciona, o que se encontra mais adaptado para responder às necessidades dos alunos com NEE? (Assinale de 1 a 6, por ordem preferencial, sendo 6 a mais favorável e 1 a menos favorável)

Espaço

Materiais didáticos

Professor/a de Apoio

Equipamentos do exterior

Docente titular

Tecnologias de apoio

Outro _____

5- Nas suas turmas de 3º e/ou 4º ano tem alunos com NEE?

Sim

Não

5.1- Se respondeu sim à pergunta anterior, os alunos são acompanhados por um/a professor/a de apoio?

Sim

Não

Se não, porquê? _____

6- Os alunos com NEE que são acompanhados pelo/a professor/a de apoio apresentam evoluções consideráveis?

Sim ☐

Não ☐

6.1 – Se sim, a que níveis? _____

7- Os alunos que tem na turma com NEE, têm um Plano Educativo Individual (PEI)?

Sim ☐

Não ☐

Se não, porquê? _____

8- Qual a posição que adota quando identifica uma situação especial? (Assinale de 1 a 5, por ordem preferencial, sendo 5 a mais favorável e 1 a menos favorável)

Alertar o/a professor/a titular ☐

Realizar uma pesquisa bibliográfica ☐

Encaminhar o aluno para uma consulta de diagnóstico ☐

Procurar a opinião de um técnico especializado ☐

Sugerir a elaboração de um Programa Educativo Individual ☐

9- Na sua opinião considera mais importante para o progresso de um aluno com NEE: (Assinale de 1 a 4, por ordem preferencial, sendo 4 a mais favorável e 1 a menos favorável)

O envolvimento dos pais/encarregados de educação

A partilha de informação com o corpo docente

A integração do aluno na turma

As adaptações curriculares

10– Sente-se preparado(a) para trabalhar com alunos com NEE no âmbito da aplicação de adaptações curriculares?

Sim

Não

10.1 – Se respondeu Não, assinale a justificação que considera mais correta.

Lacunas na formação inicial

Formação contínua insuficiente

Desconhecimento da legislação existente

Falta de reflexão conjunta para partilha de experiências

Pouca motivação

Falta de vocação para trabalhar com estes alunos

11– Considera que as adaptações do currículo devem ser da exclusiva competência do professor titular do aluno com NEE?

Sim

Não

12– Quando projeta as adaptações curriculares dá prioridade a: (classifique de 1 a 3 as afirmações seguintes por ordem preferencial, sendo 3 a mais favorável e 1 a menos favorável)

Avaliação

Adequação das atividades ao aluno

Desenvolvimento na aprendizagem

Outro: _____

13 – *Integração e Inclusão*, são dois conceitos inerentes às NEE, na sua opinião, têm a mesma definição e conotação?

Sim

Não

13.1- Sucintamente, justifique a sua resposta.

14- Conhece a legislação de suporte à inclusão de alunos com NEE?

Sim ☐

Não ☐

14.1 – Se sim, qual? _____

15- Acha que as instituições que recebem alunos com NEE cumprem os requisitos previstos pela lei?

Sim ☐

Não ☐

Muito obrigada pela sua colaboração.

Bem haja!

Anexo 3: Decreto-Lei n.º 319/91

de certificação de sementes, a aprovar por portaria do Ministro da Agricultura, Pescas e Alimentação.

2 — A certificação de sementes depende do pagamento de taxas, de montante a fixar por portaria do Ministro da Agricultura, Pescas e Alimentação.

Artigo 5.º

Comercialização

Só é permitida a comercialização de sementes:

- Produzidas e certificadas em Portugal nos termos do presente diploma e seus regulamentos;
- Produzidas e certificadas em Estados membros das Comunidades Europeias de acordo com as exigências do direito comunitário;
- Produzidas em Estados não pertencentes às Comunidades Europeias com equivalência reconhecida pelas mesmas e ou acreditados pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico ou pela Associação Internacional de Ensaio de Sementes.

Artigo 6.º

Fiscalização

1 — Compete à Direcção-Geral das Alfândegas fiscalizar a observância do disposto no presente diploma e seus regulamentos no que respeita à importação de sementes agrícolas e hortícolas.

2 — Compete à Direcção-Geral de Inspeção Económica fiscalizar a observância do disposto no presente diploma e seus regulamentos no que respeita à comercialização de sementes agrícolas e hortícolas.

3 — No exercício das suas competências previstas nos números anteriores podem os serviços em causa solicitar ao CNPPA a colaboração que se revele necessária, atenta a especificidade das questões suscitadas.

Artigo 7.º

Contra-ordenações

1 — A produção e a comercialização de sementes em infracção ao disposto no n.º 1 do artigo 3.º e no artigo 5.º constituem contra-ordenação punível com coima de 100 000\$ a 500 000\$.

2 — No caso de a responsabilidade pela contra-ordenação pertencer a pessoas colectivas, o valor máximo da coima é de 1 000 000\$.

3 — Como sanção acessória das contra-ordenações previstas no n.º 1 e nos termos do regime geral, pode ser determinada:

- A apreensão das sementes objecto de infracção;
- A suspensão até dois anos da licença de produtor de sementes.

Artigo 8.º

Competência em matéria contra-ordenacional

1 — A instrução dos processos contra-ordenacionais das coimas é da competência da Direcção-Geral de Inspeção Económica.

2 — A aplicação das coimas compete ao director do CNPPA.

3 — O produto das coimas cobradas no território do continente é distribuído da seguinte forma:

- 60% para o Estado;
- 20% para a Direcção-Geral de Inspeção Económica;
- 20% para o CNPPA.

4 — O produto das coimas cobradas nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira constitui receita dos respectivos orçamentos regionais, excepto a percentagem atribuída ao CNPPA, nos termos da alínea c) do número anterior.

Artigo 9.º

Regiões Autónomas

As competências atribuídas pelo presente diploma à Direcção-Geral de Inspeção Económica e às direcções regionais de agricultura são exercidas nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira pelos serviços competentes em matéria de agricultura, nos termos a definir por diploma das respectivas assembleias legislativas regionais.

Artigo 10.º

Regulamentação

As normas técnicas necessárias à execução do disposto no presente diploma serão aprovadas por portaria do Ministro da Agricultura, Pescas e Alimentação.

Artigo 11.º

Norma revogatória

É revogado o Decreto-Lei n.º 269/81, de 17 de Setembro.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 27 de Junho de 1991. — *Aníbal António Cavaco Silva* — *Mário Fernando de Campos Pinto* — *Lino Dias Miguel* — *José Oliveira Costa* — *Arlindo Marques da Cunha* — *Fernando Manuel Barbosa Faria de Oliveira*.

Promulgado em 4 de Agosto de 1991.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 8 de Agosto de 1991.

Pelo Primeiro-Ministro, *Joaquim Fernando Nogueira*,
Ministro da Presidência.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 319/91

de 23 de Agosto

A legislação que regula a integração dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares, publicada há mais de 10 anos, carece de actualização e de alargamento. A evolução dos conceitos relacionados com a educação especial, que se tem processado na genera-

lidade dos países, as profundas transformações verificadas no sistema educativo português decorrentes da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as recomendações relativas ao acesso dos alunos deficientes ao sistema regular de ensino emanadas de organismos internacionais a que Portugal está vinculado e, finalmente, a experiência acumulada durante estes anos levam a considerar os diplomas vigentes ultrapassados e de alcance limitado. Com efeito, foi considerada no presente diploma a evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração, havendo a salientar:

- A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos;
- A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;
- A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos»;
- Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos;
- A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º

Âmbito de aplicação

As disposições constantes do presente diploma aplicam-se aos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário.

Artigo 2.º

Regime educativo especial

1 — O regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

2 — As adaptações previstas no número anterior podem traduzir-se nas seguintes medidas:

- a) Equipamentos especiais de compensação;
- b) Adaptações materiais;
- c) Adaptações curriculares;
- d) Condições especiais de matrícula;
- e) Condições especiais de frequência;
- f) Condições especiais de avaliação;
- g) Adequação na organização de classes ou turmas;
- h) Apoio pedagógico acrescido;
- i) Ensino especial.

3 — A aplicação das medidas previstas no número anterior tem em conta o caso concreto, procurando que as condições de frequência dos alunos objecto da sua aplicação se assemelhem às seguidas no regime educativo comum, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas.

Artigo 3.º

Equipamentos especiais de compensação

1 — Consideram-se equipamentos especiais de compensação o material didáctico especial e os dispositivos de compensação individual ou de grupo.

2 — Considera-se material didáctico especial, entre outros:

- a) Livros em braille ou ampliados;
- b) Material áudio-visual;
- c) Equipamento específico para leitura, escrita e cálculo.

3 — Consideram-se dispositivos de compensação individual ou de grupo, entre outros:

- a) Auxiliares ópticos ou acústicos;
- b) Equipamento informático adaptado;
- c) Máquinas de escrever braille;
- d) Cadeiras de rodas;
- e) Próteses.

Artigo 4.º

Adaptações materiais

Consideram-se adaptações materiais:

- a) Eliminação de barreiras arquitectónicas;
- b) Adequação das instalações às exigências da acção educativa;
- c) Adaptação de mobiliário.

Artigo 5.º

Adaptações curriculares

1 — Consideram-se adaptações curriculares:

- a) Redução parcial do currículo;
- b) Dispensa da actividade que se revele impossível de executar em função da deficiência.

2 — As adaptações curriculares previstas no presente artigo não prejudicam o cumprimento dos objectivos gerais dos ciclos e níveis de ensino frequentados e só são aplicáveis quando se verifique que o recurso a equipamentos especiais de compensação não é suficiente.

Artigo 6.º

Condições especiais de matrícula

1 — Compreende-se nas condições especiais de matrícula a faculdade de a efectuar:

- a) Na escola adequada, independentemente do local de residência do aluno;

- b) Com dispensa dos limites etários existentes no regime educativo comum;
- c) Por disciplinas.

2 — A matrícula efectuada ao abrigo da alínea a) do número anterior efectua-se quando as condições de acesso e os recursos de apoio pedagógico existentes facilitem a integração do aluno com necessidades educativas especiais.

3 — A matrícula efectuada ao abrigo da alínea b) do n.º 1 apenas é autorizada aos alunos que, devidamente avaliados e preenchendo condições a regulamentar por despacho do Ministro da Educação, demonstrem um atraso de desenvolvimento global que justifique o ingresso escolar um ano mais tarde do que é obrigatório ou que revelem uma precocidade global que aconselhe o ingresso um ano mais cedo do que é permitido no regime educativo comum.

4 — A matrícula efectuada ao abrigo da alínea c) do n.º 1 pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário desde que se assegure a sequencialidade do regime educativo comum.

Artigo 7.º

Condições especiais de frequência

Consideram-se condições especiais de frequência as decorrentes do regime de matrícula previsto na alínea c) do n.º 1 do artigo anterior.

Artigo 8.º

Condições especiais de avaliação

Consideram-se condições especiais de avaliação as seguintes alterações ao regime educativo comum:

- a) Tipo de prova ou instrumento de avaliação;
- b) Forma ou meio de expressão do aluno;
- c) Periodicidade;
- d) Duração;
- e) Local de execução.

Artigo 9.º

Adequação na organização de classes ou turmas

1 — O número de alunos das classes ou turmas que integrem alunos com necessidades educativas especiais não pode ser superior a 20.

2 — As classes ou turmas previstas no número anterior não devem incluir mais de dois alunos com necessidades educativas especiais, salvo casos excepcionais adequadamente fundamentados.

3 — O limite previsto no n.º 1 aplica-se apenas aos casos em que, de acordo com o órgão de administração e gestão da escola ou área escolar, as necessidades especiais dos alunos requeiram atenção excepcional do professor.

Artigo 10.º

Apoio pedagógico acrescido

O apoio pedagógico acrescido consiste no apoio lectivo suplementar individualizado ou em pequenos grupos e tem carácter temporário.

Artigo 11.º

Ensino especial

1 — Considera-se ensino especial o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio, podendo seguir os seguintes tipos de currículos:

- a) Currículos escolares próprios;
- b) Currículos alternativos.

2 — Os currículos escolares próprios têm como padrão os currículos do regime educativo comum, devendo ser adaptados ao grau e tipo de deficiência.

3 — Os currículos alternativos substituem os currículos do regime educativo comum e destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos.

4 — As medidas previstas nos artigos anteriores podem ser aplicadas em acumulação com as estabelecidas no presente artigo.

Artigo 12.º

Encaminhamento

Nos casos em que a aplicação das medidas previstas nos artigos anteriores se revele comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno, devem os serviços de psicologia e orientação em colaboração com os serviços de saúde escolar, propor o encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de educação especial.

Artigo 13.º

Competências

Compete ao órgão de administração e gestão da escola decidir:

- a) Aplicar o regime educativo especial, sob proposta conjunta dos professores do ensino regular e de educação especial, ou dos serviços de psicologia e orientação, consoante a complexidade das situações;
- b) O encaminhamento a que se refere o artigo anterior.

Artigo 14.º

Propostas

1 — As situações menos complexas cuja avaliação não exija especialização de métodos e instrumentos ou cuja solução não implique segregação significativa dos alunos podem dar lugar a propostas subscritas pelos professores do ensino regular e de educação especial, de carácter não formal mas devidamente fundamentadas.

2 — As situações mais complexas são analisadas pelos serviços de psicologia e orientação, em colaboração com os serviços de saúde escolar, e dão lugar a

propostas formais, consubstanciadas num plano educativo individual, de acordo com os requisitos do artigo seguinte.

Artigo 15.º

Plano educativo individual

1 — Do plano educativo individual constam obrigatoriamente os seguintes elementos:

- a) Identificação do aluno;
- b) Resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes, designadamente grau de eficácia das medidas menos restritivas anteriormente adoptadas;
- c) Caracterização das potencialidades, nível de aquisições e problemas do aluno;
- d) Diagnóstico médico e recomendações dos serviços de saúde escolar, se tal for adequado;
- e) Medidas do regime educativo especial a aplicar;
- f) Sistema de avaliação da medida ou medidas aplicadas;
- g) Data e assinatura dos participantes na sua elaboração.

2 — O recurso à medida prevista na alínea f) do n.º 2 do artigo 2.º implica que no plano educativo individual conste:

- a) A orientação geral sobre as áreas e conteúdos curriculares especiais adequados ao aluno;
- b) Os serviços escolares e outros de que o aluno deverá beneficiar.

Artigo 16.º

Programa educativo

1 — A aplicação da medida prevista na alínea f) do n.º 2 do artigo 2.º dá lugar à elaboração, por ano escolar, de um programa educativo de que conste obrigatoriamente:

- a) O nível de aptidão ou competência do aluno nas áreas ou conteúdos curriculares previstos no plano educativo individual;
- b) Os objectivos a atingir;
- c) As linhas metodológicas a adoptar;
- d) O processo e respectivos critérios de avaliação do aluno;
- e) O nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- f) A distribuição das diferentes tarefas previstas no programa educativo pelos técnicos responsáveis pela sua execução;
- g) A distribuição horária das actividades previstas no programa educativo;
- h) A data do início, conclusão e avaliação do programa educativo;
- i) A assinatura dos técnicos que intervieram na sua elaboração.

2 — O programa educativo previsto no número anterior é submetido à aprovação do órgão de administração e gestão da escola.

Artigo 17.º

Responsável

1 — A elaboração do programa educativo é da responsabilidade do professor de educação especial que superintende na sua execução.

2 — Na elaboração do programa educativo participam os técnicos responsáveis pela sua execução.

Artigo 18.º

Encarregados de educação

1 — A avaliação do aluno tendente à aplicação de qualquer medida do regime educativo especial carece da anuência expressa do encarregado da educação.

2 — Os encarregados de educação devem ser convocados para participar na elaboração e na revisão do plano educativo individual e do programa educativo.

Artigo 19.º

Revisão

1 — O plano educativo individual pode ser revisto sempre que o aluno mude de estabelecimento de ensino ou área escolar ou quando seja formulado pedido fundamentado por qualquer dos elementos responsáveis pela sua execução.

2 — O programa educativo dos alunos que transitam para outro estabelecimento de ensino no decurso do ano escolar poderá ser revisto quando se verifique a sua inexecutabilidade ou mediante pedido fundamentado por qualquer dos elementos responsáveis pela sua execução.

3 — Nos casos previstos nos números anteriores o plano educativo individual ou programa educativo deve ser submetido à aprovação do órgão de administração e gestão da escola no prazo de 30 dias.

Artigo 20.º

Certificado

Para efeitos de formação profissional e emprego o aluno cujo programa educativo se traduza num currículo alternativo obtém, no termo da sua escolaridade, um certificado que especifique as competências alcançadas.

Artigo 21.º

Educação pré-escolar e ensino básico mediatizado

Por portaria do Ministro da Educação serão fixadas as normas técnicas de execução necessárias à aplicação das medidas fixadas neste diploma à educação pré-escolar e ao ensino básico mediatizado.

Artigo 22.º

Regime de transição

1 — Nos estabelecimentos de ensino ou áreas escolares em que não tenham sido criados os serviços de psicologia e orientação, o plano educativo individual

é elaborado por uma equipa de avaliação, designada para o efeito pelo órgão de administração e gestão da escola.

2 — A equipa referida no número anterior tem a seguinte composição:

- a) Um representante do órgão de administração e gestão da escola;
- b) O professor do aluno ou o director de turma;
- c) O professor de educação especial;
- d) Um psicólogo, quando possível;
- e) Um elemento da equipa de saúde escolar.

3 — A equipa de avaliação é coordenada pelo órgão de administração e gestão da escola ou seu representante, que promove as respectivas reuniões.

4 — Até à plena aplicação do modelo de direcção, administração e gestão instituído pelo Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, as competências atribuídas pelo presente diploma ao órgão de administração e gestão da escola são exercidas, nos estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico, pelo órgão com competência pedagógica.

Artigo 23.º

Condições de aplicação

As condições e os procedimentos necessários à aplicação das medidas previstas no n.º 2 do artigo 2.º são estabelecidos por despacho do Ministro da Educação, que determinará ainda as condições de reordenamento e de reafectação dos meios humanos, materiais e institucionais existentes no sistema educativo, visando atingir a máxima eficácia social e pedagógica na prossecução das medidas constantes do presente diploma.

Artigo 24.º

Revogação

São revogados os seguintes diplomas:

- a) Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio;
- b) Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 11 de Julho de 1991. — *Aníbal António Cavaco Silva* — *Roberto Artur da Luz Carneiro* — *Arlindo Gomes de Carvalho*.

Promulgado em 4 de Agosto de 1991.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 8 de Agosto de 1991.

Pelo Primeiro-Ministro, *Joaquim Fernando Nogueira*,
Ministro da Presidência.

MINISTÉRIO DA SAÚDE

Decreto-Lei n.º 320/91

de 23 de Agosto

O quadro de pessoal anexo ao Decreto-Lei n.º 398/82, de 22 de Setembro, diploma que reorganizou o Departamento de Estudos e Planeamento da

Saúde (DEPS), foi aumentado de um lugar de chefe de repartição por força da Portaria n.º 514/87, de 25 de Junho.

A justificação que esteve na base do referido aumento assentou no desenvolvimento que têm tido as actividades que competem ao DEPS no âmbito da cooperação internacional no domínio da saúde, na perspectiva de que tal se intensificaria.

Concretizada aquela perspectiva, revelou-se necessário estruturar um apoio administrativo e de coordenação das actividades resultantes das atribuições do DEPS no âmbito da cooperação internacional no domínio da saúde, o que se prossegue através da criação da Repartição de Apoio Geral.

Assim:

Nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

Artigo 1.º Os artigos 7.º e 22.º do Decreto-Lei n.º 398/82, de 22 de Setembro, passam a ter a seguinte redacção:

Artigo 7.º

Serviços

O DEPS compreende os seguintes serviços:

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f) Repartição de Apoio Geral;
- g) Centro de Documentação e Informação.

Artigo 22.º

Chefes de repartição

Os lugares de chefe de repartição são providos mediante concurso de entre chefes de secção com, pelo menos, três anos de serviço na categoria classificados de *Muito bom* ou de indivíduos possuidores de curso superior e adequada experiência profissional, não inferior a três anos.

Art. 2.º São aditados ao Decreto-Lei n.º 398/82, de 22 de Setembro, os artigos 16.º-A e 16.º-B, com a seguinte redacção:

Artigo 16.º-A

Repartição de Apoio Geral

A Repartição de Apoio Geral compreende:

- a) Secção de Apoio aos Serviços Técnicos;
- b) Secção de Apoio à Cooperação Técnica Internacional.

Artigo 16.º-B

Competência da Repartição de Apoio Geral

1 — À Repartição de Apoio Geral compete dar apoio administrativo às actividades resultantes das atribuições do DEPS.

2 — A Secção de Apoio dos Serviços Técnicos assegura o apoio de secretariado à direcção, serviços anexos a esta, serviços técnicos e coordena a dactilografia.

Anexo 4: Decreto-Lei n.º 3/2008

nadamente em termos remuneratórios, a presidentes das comissões directivas dos programas operacionais regionais do QREN.

15 — Determinar que os elementos que compõem o secretariado técnico, incluindo os secretários técnicos, são equiparados, em termos remuneratórios, aos elementos dos secretariados técnicos dos programas operacionais temáticos do QREN.

16 — Determinar que as despesas inerentes à instalação e funcionamento da autoridade de gestão do PRODER, elegíveis a financiamento comunitário, são asseguradas pela assistência técnica do PRODER, de acordo com o artigo 66.º do Regulamento (CE) n.º 1698/2005, do Conselho, de 20 de Setembro.

17 — Determinar, sem prejuízo do disposto no n.º 13, que a presente resolução produz efeitos desde a data da sua aprovação.

18 — Determinar a revogação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2007, de 21 de Agosto.

Presidência do Conselho de Ministros, 8 de Novembro de 2007. — O Primeiro-Ministro, *José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa*.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, DO DESENVOLVIMENTO RURAL E DAS PISCAS

Portaria n.º 14/2008

de 7 de Janeiro

Pela Portaria n.º 817/95, de 13 de Julho, alterada pelas Portarias n.ºs 62/96, 447/2000 e 1508/2002, respectivamente de 28 de Fevereiro, 18 de Julho e 14 de Dezembro, foi concessionada à Associação de Caçadores da Casa Branca a zona de caça associativa da Herdade da Casa Branca e outras (processo n.º 1759-DGRF), situada no município de Mora.

A concessionária requereu agora a anexação à referida zona de caça de outro prédio rústico.

Assim:

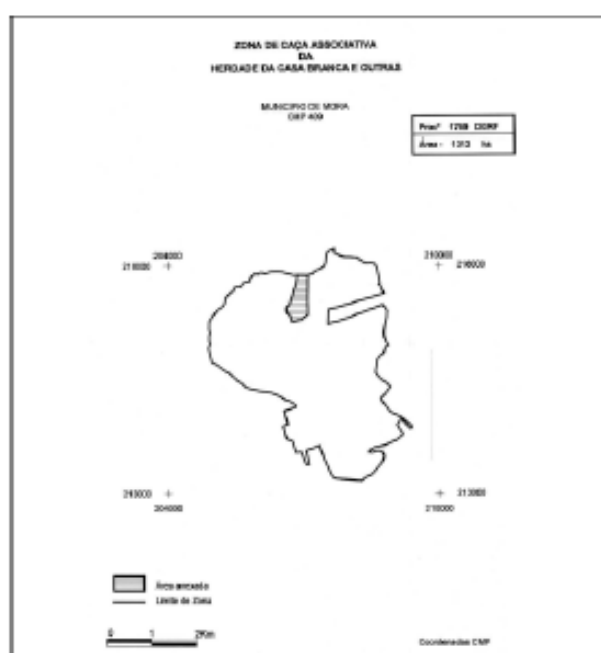
Com fundamento no disposto no artigo 11.º e na alínea a) do artigo 40.º do Decreto-Lei n.º 202/2004, de 18 de Agosto, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 201/2005, de 24 de Novembro, e ouvido o Conselho Cinegético Municipal:

Manda o Governo, pelo Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, o seguinte:

1.º É anexado à presente zona de caça o prédio rústico denominado «Herdade Casa Branca da Estrada», sito na freguesia de Pavia, município de Mora, com a área de 37,7750 ha, ficando a mesma com a área total de 1313 ha, conforme planta anexa à presente portaria e que dela faz parte integrante.

2.º A presente anexação só produz efeitos, relativamente a terceiros, com a instalação da respectiva sinalização.

O Ministro da Agricultura, do Desenvolvimento Rural e das Pescas, *Jaime de Jesus Lopes Silva*, em 15 de Novembro de 2007.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 3/2008

de 7 de Janeiro

Constitui designio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida.

Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsíquico.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objectivos, enquadramento e princípios orientadores

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente decreto-lei define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

2 — A educação especial tem por objectivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas.

Artigo 2.º

Princípios orientadores

1 — A educação especial prossegue, em permanência, os princípios da justiça e da solidariedade social, da não

discriminação e do combate à exclusão social, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo, da participação dos pais e da confidencialidade da informação.

2 — Nos termos do disposto no número anterior, as escolas ou os agrupamentos de escolas, os estabelecimentos de ensino particular com paralelismo pedagógico, as escolas profissionais, directa ou indirectamente financiadas pelo Ministério da Educação (ME), não podem rejeitar a matrícula ou a inscrição de qualquer criança ou jovem com base na incapacidade ou nas necessidades educativas especiais que manifestem.

3 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de prioridade na matrícula, tendo o direito, nos termos do presente decreto-lei, a frequentar o jardim-de-infância ou a escola nos mesmos termos das restantes crianças.

4 — As crianças e os jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente têm direito ao reconhecimento da sua singularidade e à oferta de respostas educativas adequadas.

5 — Toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa está sujeita aos limites constitucionais e legais, em especial os relativos à reserva da intimidade da vida privada e familiar e ao tratamento automatizado, conexão, transmissão, utilização e protecção de dados pessoais, sendo garantida a sua confidencialidade.

6 — Estão vinculados ao dever do sigilo os membros da comunidade educativa que tenham acesso à informação referida no número anterior.

Artigo 3.º

Participação dos pais e encarregados de educação

1 — Os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar activamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo.

2 — Quando, comprovadamente, os pais ou encarregados de educação não exerçam o seu direito de participação, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas especiais diagnosticadas.

3 — Quando os pais ou encarregados de educação não concordem com as medidas educativas propostas pela escola, podem recorrer, mediante documento escrito, no qual fundamentam a sua posição, aos serviços competentes do ME.

Artigo 4.º

Organização

1 — As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral.

2 — Para garantir as adequações de carácter organizativo e de funcionamento referidas no número anterior, são criadas por despacho ministerial:

a) Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos;

b) Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

3 — Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:

a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;

b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

4 — As respostas referidas nas alíneas a) e b) do número anterior são propostas por deliberação do conselho executivo, ouvido o conselho pedagógico, quando numa escola ou grupos de escolas limítrofes, o número de alunos o justificar e quando a natureza das respostas, dos equipamentos específicos e das especializações profissionais, justifiquem a sua concentração.

5 — As unidades referidas no n.º 3 são criadas por despacho do director regional de educação competente.

CAPÍTULO II

Procedimentos de referência e avaliação

Artigo 5.º

Processo de referência

1 — A educação especial pressupõe a referência das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detectando os factores de risco associados às limitações ou incapacidades.

2 — A referência efectua-se por iniciativa dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com a criança ou jovem ou que tenham conhecimento da eventual existência de necessidades educativas especiais.

3 — A referência é feita aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência, mediante o preenchimento de um documento onde se explicitam as razões que levaram a referenciar a situação e se anexa toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

Artigo 6.º

Processo de avaliação

1 — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes:

a) Solicitar ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificadas, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade;

b) Solicitar ao departamento de educação especial a determinação dos apoios especializados, das adequações

do processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deva beneficiar e das tecnologias de apoio;

c) Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;

d) Homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações;

e) Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.

2 — Para a elaboração do relatório a que se refere a alínea a) do número anterior pode o conselho executivo, quando tal se justifique, recorrer aos centros de saúde, a centros de recursos especializados, às escolas ou unidades referidas nos n.ºs 2 e 3 do artigo 4.º

3 — Do relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

4 — O relatório técnico-pedagógico a que se referem os números anteriores é parte integrante do processo individual do aluno.

5 — A avaliação deve ficar concluída 60 dias após a referência com a aprovação do programa educativo individual pelo presidente do conselho executivo.

6 — Quando o presidente do conselho executivo decida pela não aprovação, deve exarar despacho justificativo da decisão, devendo reenviá-lo à entidade que o tenha elaborado com o fim de obter uma melhor justificação ou enquadramento.

Artigo 7.º

Serviço docente nos processos de referência e de avaliação

1 — O serviço docente no âmbito dos processos de referência e de avaliação assume carácter prioritário, devendo concluir-se no mais curto período de tempo, dando preferência à sua execução sobre toda a actividade docente e não docente, à excepção da lectiva.

2 — O serviço de referência e de avaliação é de aceitação obrigatória e quando realizado por um docente é sempre integrado na componente não lectiva do seu horário de trabalho.

CAPÍTULO III

Programa educativo individual e plano individual de transição

Artigo 8.º

Programa educativo individual

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

Artigo 9.º

Modelo do programa educativo individual

1 — O modelo do programa educativo individual é aprovado por deliberação do conselho pedagógico e inclui os dados do processo individual do aluno, nomeadamente identificação, história escolar e pessoal relevante, conclusões do relatório de avaliação e as adequações no processo de ensino e de aprendizagem a realizar, com indicação das metas, das estratégias, recursos humanos e materiais e formas de avaliação.

2 — O modelo do programa educativo individual integra os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.

3 — Do modelo de programa educativo individual devem constar, de entre outros, obrigatoriamente:

- a) A identificação do aluno;
- b) O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- c) A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- d) Os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- e) Definição das medidas educativas a implementar;
- f) Discriminação dos conteúdos, dos objectivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- g) Nível de participação do aluno nas actividades educativas da escola;
- h) Distribuição horária das diferentes actividades previstas;
- i) Identificação dos técnicos responsáveis;
- j) Definição do processo de avaliação da implementação do programa educativo individual;
- l) A data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

Artigo 10.º

Elaboração do programa educativo individual

1 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, o programa educativo individual é elaborado, conjunta e obrigatoriamente, pelo docente do grupo ou turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário, pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

2 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário e em todas as modalidades não sujeitas a monodocência, o programa educativo individual é elaborado pelo director de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e sempre que se considere necessário pelos serviços referidos na alínea a) do n.º 1 e no n.º 2 do artigo 6.º, sendo submetido à aprovação do conselho pedagógico e homologado pelo conselho executivo.

3 — No caso dos alunos surdos com ensino bilingue deve também participar na elaboração do programa educativo individual um docente surdo de LGP.

Artigo 11.º

Coordenação do programa educativo individual

1 — O coordenador do programa educativo individual é o educador de infância, o professor do 1.º ciclo ou o director de turma, a quem esteja atribuído o grupo ou a turma que o aluno integra.

2 — A aplicação do programa educativo individual carece de autorização expressa do encarregado de educação, excepto nas situações previstas no n.º 2 do artigo 3.º

Artigo 12.º

Prazos de aplicação do programa educativo individual

1 — A elaboração do programa educativo individual deve decorrer no prazo máximo de 60 dias após a referência dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — O programa educativo individual constitui o único documento válido para efeitos de distribuição de serviço docente e não docente e constituição de turmas, não sendo permitida a aplicação de qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem sem a sua existência.

Artigo 13.º

Acompanhamento do programa educativo individual

1 — O programa educativo individual deve ser revisto a qualquer momento e, obrigatoriamente, no final de cada nível de educação e ensino e no fim de cada ciclo do ensino básico.

2 — A avaliação da implementação das medidas educativas deve assumir carácter de continuidade, sendo obrigatória pelo menos em cada um dos momentos de avaliação sumativa interna da escola.

3 — Dos resultados obtidos por cada aluno com a aplicação das medidas estabelecidas no programa educativo individual, deve ser elaborado um relatório circunstanciado no final do ano lectivo.

4 — O relatório referido no número anterior é elaborado, conjuntamente pelo educador de infância, professor do 1.º ciclo ou director de turma, pelo docente de educação especial, pelo psicólogo e pelos docentes e técnicos que acompanham o desenvolvimento do processo educativo do aluno e aprovado pelo conselho pedagógico e pelo encarregado de educação.

5 — O relatório explicita a existência da necessidade de o aluno continuar a beneficiar de adequações no processo de ensino e de aprendizagem, propõe as alterações necessárias ao programa educativo individual e constitui parte integrante do processo individual do aluno.

6 — O relatório referido nos números anteriores, ao qual é anexo o programa educativo individual, é obrigatoriamente comunicado ao estabelecimento que receba o aluno, para prosseguimento de estudos ou em resultado de processo de transferência.

Artigo 14.º

Plano individual de transição

1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição

destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

2 — A concretização do número anterior, designadamente a implementação do plano individual de transição, inicia-se três anos antes da idade limite de escolaridade obrigatória, sem prejuízo do disposto no artigo anterior.

3 — No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária.

4 — O plano individual de transição deve ser datado e assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, bem como pelos pais ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo próprio aluno.

Artigo 15.º

Certificação

1 — Os instrumentos de certificação da escolaridade devem adequar-se às necessidades especiais dos alunos que seguem o seu percurso escolar com programa educativo individual.

2 — Para efeitos do número anterior, os instrumentos normalizados de certificação devem identificar as adequações do processo de ensino e de aprendizagem que tenham sido aplicadas.

3 — Sem prejuízo do disposto no número anterior, as normas de emissão e os formulários a utilizar são as mesmas que estejam legalmente fixadas para o sistema de ensino.

CAPÍTULO IV

Medidas educativas

Artigo 16.º

Adequação do processo de ensino e de aprendizagem

1 — A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra medidas educativas que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

2 — Constituem medidas educativas referidas no número anterior:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação;
- e) Currículo específico individual;
- f) Tecnologias de apoio.

3 — As medidas referidas no número anterior podem ser aplicadas cumulativamente, com excepção das alíneas b) e e), não cumuláveis entre si.

4 — As medidas educativas referidas no n.º 2 pressupõem o planeamento de estratégias e de actividades que visam o apoio personalizado aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente que integram obrigatoriamente o plano de actividades da escola de acordo com o projecto educativo de escola.

5 — O projecto educativo da escola deve conter:

a) As metas e estratégias que a escola se propõe realizar com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente;

b) A identificação das respostas específicas diferenciadas a disponibilizar para alunos surdos, cegos, com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência.

Artigo 17.º

Apoio pedagógico personalizado

1 — Para efeitos do presente decreto-lei entende-se por apoio pedagógico personalizado:

- a) O reforço das estratégias utilizadas no grupo ou turma aos níveis da organização, do espaço e das actividades;
- b) O estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem;
- c) A antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma;
- d) O reforço e desenvolvimento de competências específicas.

2 — O apoio definido nas alíneas a), b) e c) do número anterior é prestado pelo educador de infância, pelo professor de turma ou de disciplina, conforme o nível de educação ou de ensino do aluno.

3 — O apoio definido na alínea d) do n.º 1 é prestado, consoante a gravidade da situação dos alunos e a especificidade das competências a desenvolver, pelo educador de infância, professor da turma ou da disciplina, ou pelo docente de educação especial.

Artigo 18.º

Adequações curriculares individuais

1 — Entende-se por adequações curriculares individuais aquelas que, mediante o parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, conforme o nível de educação e ensino, se considere que têm como padrão o currículo comum, no caso da educação pré-escolar as que respeitem as orientações curriculares, no ensino básico as que não põem em causa a aquisição das competências terminais de ciclo e, no ensino secundário, as que não põem em causa as competências essenciais das disciplinas.

2 — As adequações curriculares podem consistir na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, nomeadamente leitura e escrita em braille, orientação e mobilidade; treino de visão e a actividade motora adaptada, entre outras.

3 — A adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue consiste na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3):

- a) A língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ensino secundário;
- b) O português segunda língua (L2) do pré-escolar ao ensino secundário;
- c) A introdução de uma língua estrangeira escrita (L3) do 3.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário.

4 — As adequações curriculares podem consistir igualmente na introdução de objectivos e conteúdos intermédios em função das competências terminais do ciclo ou de

curso, das características de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos.

5 — As adequações curriculares individuais podem traduzir-se na dispensa das actividades que se revelem de difícil execução em função da incapacidade do aluno, só sendo aplicáveis quando se verifique que o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade.

Artigo 19.º

Adequações no processo de matrícula

1 — As crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente gozam de condições especiais de matrícula, podendo nos termos do presente decreto-lei, frequentar o jardim-de-infância ou a escola, independentemente da sua área de residência.

2 — As crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente podem, em situações excepcionais devidamente fundamentadas, beneficiar do adiamento da matrícula no 1.º ano de escolaridade obrigatória, por um ano, não renovável.

3 — A matrícula por disciplinas pode efectuar-se nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, desde que assegurada a sequencialidade do regime educativo comum.

4 — As crianças e jovens surdos têm direito ao ensino bilingue, devendo ser dada prioridade à sua matrícula nas escolas de referência a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

5 — As crianças e jovens cegos ou com baixa visão podem matricular-se e frequentar escolas da rede de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

6 — As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com unidades de ensino estruturado a que se refere alínea a) do n.º 3 do artigo 4.º independentemente da sua área de residência.

7 — As crianças e jovens com multideficiência e com surdocegueira podem matricular-se e frequentar escolas com unidades especializadas a que se refere a alínea b) do n.º 3 do artigo 4.º, independentemente da sua área de residência.

Artigo 20.º

Adequações no processo de avaliação

1 — As adequações quanto aos termos a seguir para a avaliação dos progressos das aprendizagens podem consistir, nomeadamente, na alteração do tipo de provas, dos instrumentos de avaliação e certificação, bem como das condições de avaliação, no que respeita, entre outros aspectos, às formas e meios de comunicação e à periodicidade, duração e local da mesma.

2 — Os alunos com currículos específicos individuais não estão sujeitos ao regime de transição de ano escolar nem ao processo de avaliação característico do regime educativo comum, ficando sujeitos aos critérios específicos de avaliação definidos no respectivo programa educativo individual.

Artigo 21.º

Curriculo específico individual

1 — Entende-se por currículo específico individual, no âmbito da educação especial, aquele que, mediante o

parecer do conselho de docentes ou conselho de turma, substitui as competências definidas para cada nível de educação e ensino.

2 — O currículo específico individual pressupõe alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem.

3 — O currículo específico individual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dá prioridade ao desenvolvimento de actividades de cariz funcional centradas nos contextos de vida, à comunicação e à organização do processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — Compete ao conselho executivo e ao respectivo departamento de educação especial orientar e assegurar o desenvolvimento dos referidos currículos.

Artigo 22.º

Tecnologias de apoio

Entende-se por tecnologias de apoio os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

CAPÍTULO V

Modalidades específicas de educação

Artigo 23.º

Educação bilingue de alunos surdos

1 — A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social.

2 — A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

3 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos a que se refere a alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos.

4 — As escolas de referência para a educação de ensino bilingue de alunos surdos têm como objectivo principal aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos.

5 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos integram:

a) Docentes com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competentes em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e

ensino), com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos;

- b) Docentes surdos de LGP;
- c) Intérpretes de LGP;
- d) Terapeutas da fala.

6 — Para os alunos surdos, o processo de avaliação, referido no artigo 6.º, deve ser desenvolvido por equipas a constituir no agrupamento de escolas ou nas escolas secundárias para a educação bilingue destes alunos.

7 — As equipas referidas no número anterior devem ser constituídas pelos seguintes elementos:

- a) Docente que lecciona grupo ou turma de alunos surdos do nível de educação e ensino da criança ou jovem;
- b) Docente de educação especial especializado na área da surdez;
- c) Docente surdo de LGP;
- d) Terapeutas da fala;
- e) Outros profissionais ou serviços da escola ou da comunidade.

8 — Deve ser dada prioridade à matrícula de alunos surdos, nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos.

9 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo nível de educação e ensino, ano de escolaridade, idade dos alunos e nível de proficiência linguística.

10 — As respostas educativas devem ser flexíveis, assumindo carácter individual e dinâmico, e pressupõem uma avaliação sistemática do processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, bem como o envolvimento e a participação da família.

11 — Os agrupamentos de escolas que integram os jardins-de-infância de referência para a educação bilingue de crianças surdas devem articular as respostas educativas com os serviços de intervenção precoce no apoio e informação das escolhas e opções das suas famílias e na disponibilização de recursos técnicos especializados, nomeadamente de docentes surdos de LGP, bem como na frequência precoce de jardim-de-infância no grupo de crianças surdas.

12 — As crianças surdas, entre os 3 e os 6 anos de idade, devem frequentar a educação pré-escolar, sempre em grupos de crianças surdas, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua, sem prejuízo da participação do seu grupo com grupos de crianças ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

13 — Os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar.

14 — A docência dos grupos ou turmas de alunos surdos é assegurada por docentes surdos ou ouvintes com habilitação profissional para leccionar aqueles níveis de educação e ensino, competentes em LGP e com formação e experiência no ensino bilingue de alunos surdos.

15 — Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico deve ser desenvolvido um trabalho de co-responsabilização e parceria entre docentes surdos e ouvintes de forma a garantir aos alunos surdos a aprendizagem e o desenvolvimento da LGP como primeira língua, e da língua portuguesa, como segunda língua.

16 — Sempre que se verifique a inexistência de docente surdo competente em LGP, com habilitação profissional para o exercício da docência no pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico, deve ser garantida a colocação de docente surdo responsável pela área curricular de LGP, a tempo inteiro, no grupo ou turma dos alunos surdos.

17 — Não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas leccionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP.

18 — Ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas leccionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa.

19 — Os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos.

20 — Os docentes ouvintes asseguram o desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua dos alunos surdos.

21 — Aos docentes de educação especial com formação na área da surdez, colocados nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, compete:

- a) Leccionar turmas de alunos surdos, atendendo à sua habilitação profissional para a docência e à sua competência em LGP;
- b) Apoiar os alunos surdos na antecipação e reforço das aprendizagens, no domínio da leitura/escrita;
- c) Elaborar e adaptar materiais para os alunos que deles necessitem;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos.

22 — Aos docentes surdos com habilitação profissional para o ensino da área curricular ou da disciplina de LGP compete:

- a) Leccionar os programas LGP como primeira língua dos alunos surdos;
- b) Desenvolver, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem da LGP;
- c) Definir, preparar e elaborar meios e suportes didácticos de apoio ao ensino/aprendizagem da LGP;
- d) Participar na elaboração do programa educativo individual dos alunos surdos;
- e) Desenvolver actividades, no âmbito da comunidade educativa em que se insere, visando a interacção de surdos e ouvintes e promovendo a divulgação da LGP junto da comunidade ouvinte;
- f) Ensinar a LGP como segunda língua a alunos ou outros elementos da comunidade educativa em que está inserido, difundir os valores e a cultura da comunidade surda contribuindo para a integração social da pessoa surda.

23 — As escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos devem estar apetrechadas com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda.

24 — Consideram-se equipamentos essenciais ao nível da escola e da sala de aula os seguintes: computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e scanner; televisor e video, câmara e máquinas

fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de video-conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala.

25 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas e escolas secundárias:

a) Assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua dos alunos surdos;

b) Assegurar o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua dos alunos surdos;

c) Assegurar às crianças e jovens surdos, os apoios ao nível da terapia da fala do apoio pedagógico e do reforço das aprendizagens, dos equipamentos e materiais específicos bem como de outros apoios que devam beneficiar;

d) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diferentes níveis de educação e de ensino;

e) Organizar e apoiar os processos de transição para a vida pós-escolar;

f) Criar espaços de reflexão e partilha de conhecimentos e experiências numa perspectiva transdisciplinar de desenvolvimento de trabalho cooperativo entre profissionais com diferentes formações que desempenham as suas funções com os alunos surdos;

g) Programar e desenvolver acções de formação em LGP para a comunidade escolar e para os familiares dos alunos surdos;

h) Colaborar e desenvolver com as associações de pais e com as associações de surdos acções de diferentes âmbitos, visando a interacção entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte.

26 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas ou da escola secundária garantir, organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos surdos.

Artigo 24.º

Educação de alunos cegos e com baixa visão

1 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão concentram as crianças e jovens de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

2 — As escolas de referência a que se refere a alínea b) do n.º 2 do artigo 4.º constitui uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão.

3 — Constituem objectivos das escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão:

a) Assegurar a observação e avaliação visual e funcional;

b) Assegurar o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita do braille bem como das suas diversas grafias e domínios de aplicação;

c) Assegurar a utilização de meios informáticos específicos, entre outros, leitores de ecrã, *software* de ampliação de caracteres, linhas braille e impressora braille;

d) Assegurar o ensino e a aprendizagem da orientação e mobilidade;

e) Assegurar o treino visual específico;

f) Orientar os alunos nas disciplinas em que as limitações visuais ocasionem dificuldades particulares, designadamente a educação visual, educação física, técnicas laboratoriais, matemática, química, línguas estrangeiras e tecnologias de comunicação e informação;

g) Assegurar o acompanhamento psicológico e a orientação vocacional;

h) Assegurar o treino de actividades de vida diária e a promoção de competências sociais;

i) Assegurar a formação e aconselhamento aos professores, pais, encarregados de educação e outros membros da comunidade educativa.

4 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão integram docentes com formação especializada em educação especial no domínio da visão e outros profissionais com competências para o ensino de braille e de orientação e mobilidade.

5 — As escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão devem estar apetrechadas com equipamentos informáticos e didácticos adequados às necessidades da população a que se destinam.

6 — Consideram-se materiais didácticos adequados os seguintes: material em caracteres ampliados, em braille; em formato digital, em áudio e materiais em relevo.

7 — Consideram-se equipamentos informáticos adequados, os seguintes: computadores equipados com leitor de ecrã com voz em português e linha braille, impressora braille, impressora laser para preparação de documentos e concepção de relevos; *scanner*; máquina para produção de relevos, máquinas braille; cubarítmicos; calculadoras electrónicas; lupas de mão; lupa TV; *software* de ampliação de caracteres; *software* de transcrição de texto em braille; gravadores adequados aos formatos áudio actuais e suportes digitais de acesso à Internet.

8 — Compete ao conselho executivo do agrupamento de escolas e escolas secundárias organizar, acompanhar e orientar o funcionamento e o desenvolvimento da resposta educativa adequada à inclusão dos alunos cegos e com baixa visão.

Artigo 25.º

Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática.

2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado:

a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas actividades curriculares e de

enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das actividades;

c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar;

f) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades de ensino estruturado compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;

b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;

c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;

d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;

e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;

f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;

i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado.

Artigo 26.º

Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita

1 — As unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem essas problemáticas.

2 — A organização da resposta educativa deve ser determinada pelo tipo de dificuldade manifestada, pelo nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social e pela idade dos alunos.

3 — Constituem objectivos das unidades de apoio especializado:

a) Promover a participação dos alunos com multideficiência e surdocegueira nas actividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem;

b) Aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares visando o desenvolvimento e a integração social e escolar dos alunos;

c) Assegurar a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos;

d) Proceder às adequações curriculares necessárias;

e) Adoptar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família;

f) Assegurar os apoios específicos ao nível das terapias, da psicologia e da orientação e mobilidade aos alunos que deles possam necessitar;

g) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar.

4 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas concentram alunos de um ou mais concelhos, em função da sua localização e rede de transportes existentes.

5 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas integram docentes com formação especializada em educação especial.

6 — As escolas ou agrupamentos de escolas com unidades especializadas compete:

a) Acompanhar o desenvolvimento das metodologias de apoio;

b) Adequar os recursos às necessidades dos alunos;

c) Promover a participação social dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita;

d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais;

e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;

f) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;

g) Planear e participar, em colaboração com as associações da comunidade, em actividades recreativas e de lazer dirigidas a crianças e jovens com multideficiência e surdocegueira congénita, visando a integração social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de apoio especializado devem ser apetrechados com os equipamentos essenciais às necessidades específicas dos alunos com multideficiência ou surdocegueira e introduzir as modificações nos espaços e mobiliário que se mostrem necessárias face às metodologias e técnicas a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar acompanhar e orientar o desenvolvimento da unidade especializada.

Artigo 27.º

Intervenção precoce na infância

1 — No âmbito da intervenção precoce na infância são criados agrupamentos de escolas de referência para a colocação de docentes.

2 — Constituem objectivos dos agrupamentos de escolas de referência:

- a) Assegurar a articulação com os serviços de saúde e da segurança social;
- b) Reforçar as equipas técnicas, que prestam serviços no âmbito da intervenção precoce na infância, financiadas pela segurança social;
- c) Assegurar, no âmbito do ME, a prestação de serviços de intervenção precoce na infância.

CAPÍTULO VI

Disposições finais

Artigo 28.º

Serviço docente

1 — Sem prejuízo do disposto no número seguinte, as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são leccionadas por docentes de educação especial.

2 — Os quadros dos agrupamentos de escolas devem, nos termos aplicáveis ao restante pessoal docente, ser dotados dos necessários lugares.

3 — A docência da área curricular ou da disciplina de LGP pode ser exercida, num período de transição até à formação de docentes surdos com habilitação própria para a docência de LGP, por profissionais com habilitação suficiente: formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto.

4 — A competência em LGP dos docentes surdos e ouvintes deve ser certificada pelas entidades reconhecidas pela comunidade linguística surda com competência para o exercício da certificação e da formação em LGP que são, à data da publicação deste decreto-lei, a Associação Portuguesa de Surdos e a Associação de Surdos do Porto.

5 — O apoio à utilização de materiais didácticos adaptados e tecnologias de apoio é da responsabilidade do docente de educação especial.

Artigo 29.º

Serviço não docente

1 — As actividades de serviço não docente, no âmbito da educação especial, nomeadamente de terapia da fala,

terapia ocupacional, avaliação e acompanhamento psicológico, treino da visão e intérpretes de LGP são desempenhadas por técnicos com formação profissional adequada.

2 — Quando o agrupamento não disponha nos seus quadros dos recursos humanos necessários à execução de tarefas incluídas no disposto no número anterior pode o mesmo recorrer à aquisição desses serviços, nos termos legal e regulamentarmente fixados.

Artigo 30.º

Cooperação e parceria

As escolas ou agrupamentos de escolas devem, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, ou outras, visando os seguintes fins:

- a) A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- b) A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;
- c) A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;
- d) O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- e) O desenvolvimento de acções de apoio à família;
- f) A transição para a vida pós-escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;
- g) A integração em programas de formação profissional;
- h) Preparação para integração em centros de emprego apoiado;
- i) Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;
- j) Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.º

Artigo 31.º

Não cumprimento do princípio da não discriminação

O incumprimento do disposto no n.º 3 do artigo 2.º implica:

- a) Nos estabelecimentos de educação da rede pública, o início de procedimento disciplinar;
- b) Nas escolas de ensino particular e cooperativo, a retirada do paralelismo pedagógico e a cessação do co-financiamento, qualquer que seja a sua natureza, por parte da administração educativa central e regional e seus organismos e serviços dependentes.

Artigo 32.º

Norma revogatória

São revogados:

- a) O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto;
- b) O artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro;
- c) A Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho;
- d) O artigo 6.º da Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro;